



Mariana Nioac de Salles

“Nada sobre nós, sem nós”

**Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de
inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista no ambiente
de ensino-aprendizagem**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Design.

Orientadora: Prof. Jackeline Lima Farbiarz



Mariana Nioac de Salles

“Nada sobre nós, sem nós”
Design, um caminho para diminuir a fragmentação no
processo de inclusão da criança com Transtorno do
Espectro Autista no ambiente de ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Orientador

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Rita Maria de Souza Couto

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Vera Borges de Sá

UNICAP

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de Abril de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Mariana Nioac de Salles

Graduou-se em Bacharelado de Ciências no programa de Industrial Design da Metropolitan State University of Denver (MSU) em 2010. Professora de Design de Produto no Ensino Médio da Escola Parque, Rio de Janeiro. Participa do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design) da PUC-Rio, do qual faz parte do eixo temático Design Multimodal. Tem experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase em Projeto de Produto, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento de produtos multissensoriais, produtos sustentáveis, sinalização e mobiliário urbano. Também participa do Pontos Diversos – Encontro de Artes Acessíveis e faz oficinas de formação de professores para criação de recursos didáticos multissensoriais.

Ficha Catalográfica

Salles, Mariana Nioac de

“Nada sobre nós, sem nós” : design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem / Mariana Nioac de Salles ; orientador: Jackeline Lima Farbiarz. – 2019.

185 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2019.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Sistema de visualização inclusivo. 3. Design participativo. 4. Educação inclusiva. 5. Transtorno do espectro autista. 6. Construção de sentidos sociais. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

Agradecimentos

Nos dois anos de desenvolvimento desta pesquisa, e mesmo nos anos anteriores que me levaram a buscar o Mestrado, diversas pessoas, direta e indiretamente, apoiaram-me, guiaram-me e motivaram-me, e, por isso, sou grata:

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento deste trabalho.

À Jackeline Lima Farbiarz, pela orientação, confiança, ensinamentos e colaboração contínua, incentivando-me a sempre me superar.

Aos professores Rita Couto, Claudia Mont’Alvão, Denise Portinari e Flávia Ribeiro por me acompanharem durante o curso de Mestrado, sempre me instigando a refletir sobre o Design e contribuindo para que me tornasse a profissional e pesquisadora que sou hoje. E aos professores Liliana Bastos, Alicia Bonamino e Pedro Teixeira por me acolherem em outras áreas de estudo que não a do Design.

Aos colegas do grupo de pesquisa LINC-Design, Alecir Carvalho, Alexandre Farbiarz, Bárbara Necyk, Bruna Saddy, Cynthia Macedo, Eduardo Andrade, Maíra Lacerda, Guilherme Xavier, Guto Lins, José Jairo Urbina, Lucas Brazil, Maria Júlia Nunes, Júlia Telles, Julieta Sobral, Renata Mattos e Mario Lima, pelas trocas constantes, as ajudas preciosas e a amizade formada. Especialmente à Daniela Marçal, que poderia ter sido minha coorientadora, caso ela não estivesse cursando o Doutorado simultaneamente.

Ao Dado Sutter, Claudio Magalhães e Jorge Lopes por me apresentarem o curso de Mestrado da PUC-Rio.

Ao Gabriel Duarte por transformar a minha pesquisa em aplicativo.

Às minhas parceiras de Pontos Diversos – Encontros de artes acessíveis e, agora, grandes amigas que fiz durante a pesquisa, Aline Vargas e Tavie Gonzales, por me ajudarem a desenvolver a segurança de poder falar sobre este assunto tão complexo. Foi um grande encontro de pessoas de áreas diferentes, mas que pensam de modo semelhante.

À Andressa Leal, pelo apoio durante todo o processo de estudos e por essa linda amizade que surgiu durante a pesquisa.

A todas as instituições e a todos os participantes desta pesquisa.

À minha família, principalmente aos meus pais, por estarem ao meu lado durante toda a minha vida e em todas as decisões que eu tenho tomado.

Resumo

Salles, Mariana Nioac de; Farbiarz, Jackeline Lima. **“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem.** Rio de Janeiro, 2019. 185 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A inclusão de pessoas com deficiência em ambientes de ensino-aprendizagem formais é recente. A última lei é a Lei de Inclusão Brasileira (LBI, 2015). Com as mudanças, o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídos em ambientes de ensino-aprendizagem regulares, aumentou significativamente nos últimos anos. Assim, como a formação de professores de Educação Básica é anterior a LBI, levantamos o pressuposto de que ela pouco contempla o atendimento a situações de inclusão. Estabelecemos, então, como uma questão de pesquisa, a questão de como o Design poderia potencializar a visibilidade de experiências de inclusão. Assumimos, assim, como objetivo, integrar formadores e alunos em prol da constituição desses ambientes. Para tanto, nosso percurso metodológico tomou por base a abordagem do Design Participativo, para entendermos como essa inclusão vinha sendo realizada. Escolhemos como campo de estudo três escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. Paralelamente, visitamos ambientes de educação não formais para visualizarmos pontos de encontro e desencontro entre a educação formal regular e a especializada. Durante todo o percurso, tivemos a participação de pessoas com TEA. Constatamos ser de extrema importância a participação e a interação dessas pessoas na pesquisa. Desenvolvemos um recurso para dar visibilidade às crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Esse recurso possibilita a visualização espacial de onde essas crianças estão sendo inseridas em sala de aula. Assim, os professores podem compartilhar e debater com outros profissionais sobre suas experiências. O recurso cria a oportunidade do reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e diminui a fragmentação do processo de inclusão da criança com TEA no ambiente de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave

Sistema de visualização inclusivo; Design Participativo; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Construção de sentidos sociais.

Abstract

Salles, Mariana Nioac de; Farbiarz, Jackeline Lima (advisor). **“Nothing about us, without us” Design, a way to reduce the fragmentation in the process of inclusion of children with autism spectrum disorder in the teaching-learning environment.** Rio de Janeiro, 2019. 185 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The inclusion of people with disabilities in formal teaching-learning environments is recent in Brazil. The last law is the Brazilian Inclusion Law (LBI, 2015). Because of LBI, the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has increased significantly in recent years in regular teaching-learning environments. Thus, since the formation of Basic Education teachers precedes LBI, we raise the assumption that it does not contemplate much of situations of inclusion. We then established as a research question how design could enhance the visibility of inclusion experiences. We thus aim to integrate teachers and students in favor of the constitution of these environments. For this purpose, our methodological course was based on the Participative Design approach to understand how this inclusion was being carried out. We established three private schools in the city of Rio de Janeiro. In parallel, we visited non-formal education environments to visualize points of encounter and mismatch between regular and specialized formal education. Throughout the course we had the participation of people with ASD. We find it extremely important their participation and their interaction in the research. We have developed a resource to give visibility to children with ASD in inclusive teaching-learning environments. This feature enables the spatial view of where these children are being placed in the classroom. With records of their practices, teachers can share and debate with other professionals about their experiences. The resource facilitates the recognition of inclusive experiences by the teacher and reduces the fragmentation of the inclusion of the child with ASD in the teaching-learning environment.

Keywords

Inclusive visual system; Participative Design; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Construction of social meanings.

Sumário

Carta para os leitores	17
1 Introdução	20
2 O desenho da pesquisa	30
2.1. Abordagem conceitual	32
2.1.1. Filosofia da Linguagem e Análise do Discurso	33
2.1.2. Design Participativo	36
2.2. Contexto situacional: Estrutura, Local e Sujeitos, Técnicas da Pesquisa	40
2.2.1 Estrutura da Pesquisa	40
2.2.2 Local e sujeitos da pesquisa	42
2.3. Técnicas da pesquisa	46
2.3.1. Observação	46
2.3.2. Registro de Informações	47
2.3.3. Entrevistas semiestruturadas	48
2.3.4. Análise das Entrevistas	50
2.4. Ação	54
2.4.1. Observação Participante: Experimentando a Cartografia	54
2.4.2. Análise do Conteúdo da Cartografia: a pesquisadora e a Pedagoga com autismo	56

2.4.3. Eventos promovidos sobre Inclusão	56
2.5. Considerações preliminares	57
3 Ler	59
3.1. Educação inclusiva no Brasil:	
uma passagem pela história	59
3.1.1. Uma visita à história da exclusão, segregação, integração e inclusão na Educação brasileira.	61
3.1.2. Uma redefinição visual do atual momento de inclusão na Educação brasileira	71
3.2. Os conceitos do Transtorno do Espectro Autista:	
modos de interação	74
3.3. Considerações preliminares	78
4 Ouvir	80
4.1. Sistema de análise do conteúdo das entrevistas	80
4.2. Resultado da análise do conteúdo das entrevistas	84
4.2.1. Zona saturada	84
4.2.2. Pontos isolados	88
4.3. Relação das entrevistas com a fundamentação teórica	91
4.4. Relato de pedagoga com TEA	95
4.5. Considerações preliminares	97
5 Ver	99
5.1. Vivências com crianças e adultos com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem formal	100

5.1.1. Escola A	100
5.1.2. Escola B	105
5.1.3. Escola C	110
5.2. Vivências com crianças e adultos com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem não formal	112
5.2.1. Atendimento extraescolar	113
5.2.2. Extensão Universitária	114
5.2.3. Expressão artística	115
5.3. Considerações preliminares	116
6 Fazer	118
6.1. A opção pela cartografia para dar visibilidade à informação	119
6.1.1. Ação	122
6.1.2. Experimentação	125
6.1.3. Análise da experimentação	133
6.2. Criação de espaços inclusivos	140
6.2.1. Eventos de troca	141
6.2.2. Oficina participativa	145
6.3. Considerações Preliminares	150
7 Considerações finais e desdobramentos	152
8 Referências bibliográficas	160
Apêndice 1 Roteiro das Entrevistas semiestruturadas	165
Apêndice 2 Roteiro da entrevista semiestruturadas	

sobre TEA com pedagoga com TEA	166
Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	167
Anexo 2 Desenhos originais da experimentação	180
Anexo 3 Carta de aprovação no Comitê de Ética da PUC-Rio	185

Lista de figuras

Figura 1: Teoria Transdisciplinar do Design (BOMFIM, 1997, p.40)	37
Figura 2: Um dos estudos cartográficos de Deligny sobre a movimentação repetitiva de uma criança com autismo (DELIGNY, 2015, p.34)	39
Figura 3: Diário de campo	47
Figura 4: Transcrição das entrevistas com uso do Google Voice Typing	51
Figura 5: Revisão da transcrição	51
Figura 6: Planilha de análise de conteúdo separada por categorias	52
Figura 7: Gráfico 3D para a análise de conteúdo	53
Figura 8: Desenhos das capas dos livros da Clarisse Lispector retirados do diário de campo	103
Figura 9: Desenho dos cartões para relacionar frações derivadas retirados do diário de campo	104
Figura 10: Desenho da atividade no laboratório.	107
Figura 11: Desenho da atividade do aluno 5 com a mediadora na biblioteca.	110
Figura 12: Sala de recursos, à esquerda, e atividade realizada por aluno, à direita.	111
Figura 13: Desenho da arrumação de carteiras em forma de “espinha de peixe”. Neste caso, o quadro, que não está desenhado, estaria na parte superior.	112
Figura 14: Desenho da movimentação do aluno durante a aula.	114
Figura 15: Resultado da dinâmica aplicada com aluno com diagnóstico da escola B	130
Figura 16: Palestra da pedagoga com TEA “Eu, você e o Autismo”. Foto: Tainã Aynoã Barros	142
Figura 17: Exposição de artistas com autismo. Foto: Tainã Aynoã Barros	142
Figura 18: Participantes durante a roda de debate.	143

Figura 19: Participantes aprendendo a fazer xilogravura com isopor. Foto: Tainã Aynoã Barros	143
Figura 20: Participantes dançando quadrilha. Foto: Jabal El Murbach	144
Figura 21: Oficina de teatro.	144
Figura 22: Figura utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar a interpretação de linguagem	146
Figura 23: Figura utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar a interpretação de linguagem	147
Figura 24: Participante montando recurso multissensorial	148
Figura 25: Oficineira apresentando um recurso, feito por ela, de cores relacionadas a sinal de trânsito	149

Lista de gráficos

Gráfico 1: Estrutura de pesquisa desta dissertação.	27
Gráfico 2: Metodologia de pesquisa	31
Gráfico 3: Práticas sociais do gênero do discurso	40
Gráfico 4: Cenário e o total de 19 participantes na pesquisa	45
Gráfico 5: Contexto da fase <i>Ouvir</i>	49
Gráfico 6: Descrição dos diferenciais semânticos	53
Gráfico 7: Contexto da fase exploratória <i>Ver</i>	54
Gráfico 8: Contexto da terceira fase exploratória	55
Gráfico 9: Estrutura de pesquisa desta dissertação, como apresentada no capítulo 1.	58
Gráfico 10: Ilustração da exclusão de pessoas com deficiências. Autor desconhecido	62
Gráfico 11: Ilustração da segregação de pessoas com deficiência. Autor desconhecido.	64
Gráfico 12: Integração de pessoas com deficiência. Autor desconhecido.	66
Gráfico 13: Principais decretos da educação inclusiva nos últimos anos. Revista Educação Online.	69
Gráfico 14: Ilustração de inclusão de pessoas com deficiências. Autor desconhecido.	70
Gráfico 15: Redesenho das ilustrações.	73
Gráfico 16: Proposta de Ilustração do atual momento de Educação no Brasil	73
Gráfico 17: Classificação do transtorno do processamento sensorial segundo Miller et al (2007) .	77
Gráfico 18: Categorias verbais de análise	81
Gráfico 19: Exemplo da escala de avaliação das URs	82
Gráfico 21: Análise das médias das categorias por participante por zona esférica	82
Gráfico 22: Análise da ocupação volumétrica de cada participante	83

Gráfico 23: Análise das regiões do quadrante mais ocupadas e pontos isolados	84
Gráfico 24: Fala do gestor da escola B na categoria ensinar-aprender que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei.	85
Gráfico 25: Fala de um familiar na categoria <i>ensinar-aprender</i> que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei.	85
Gráfico 26: Fala do gestor da escola C na categoria <i>ensinar-aprender</i> que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.	86
Gráfico 27: Fala da professora da equipe de inclusão da escola C na categoria <i>mediar</i> que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.	86
Gráfico 28: Fala da psicopedagoga da escola A na categoria <i>interagir/relacionar</i> que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.	87
Gráfico 29: Fala da professora da escola B na categoria <i>adaptar</i> , que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.	87
Gráfico 30: Fala de um advogado na categoria <i>incluir</i> que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.	87
Gráfico 31: Fala do professor da escola A e B na categoria integrar que se destacou por estar isolada numa extremidade	88
Gráfico 32: Falas do coordenador da escola B na categoria <i>formar/informar</i> que se destacou por estar isolada numa extremidade	88
Gráfico 33: Falas do coordenador da escola B na categoria <i>fazer</i> que se destacou por estar isolada numa extremidade	89
Gráfico 34: Fala do coordenador da escola B na categoria <i>incluir</i> que se destacou por estar isolada numa extremidade	90
Gráfico 35: Fala da pedagoga com autismo na categoria <i>incluir</i> que se destacou por estar isolada numa extremidade	90
Gráfico 36: Fala da pedagoga com autismo na categoria <i>incluir</i> que se destacou por estar isolada numa extremidade	90
Gráfico 37: Cenário atual da educação inclusiva brasileira.	123
Gráfico 38: Escolha das formas geométricas para representar as personagens	124

Gráfico 39: Resultado da observação exploratória em sala de aula de escola particular do sexto ano do ensino fundamental dois, construtivista, Zona Sul do Rio de Janeiro.	125
Gráfico 40: Resultado da dinâmica aplicada com profissional de inclusão da Escola A	126
Gráfico 41: Resultado da dinâmica aplicada com professora da Escola A.	127
Gráfico 42: Resultado da dinâmica aplicada com aluna sem diagnóstico da escola B.	128
Gráfico 43: Resultado da dinâmica aplicada com professora de escola particular do sexto ano do fundamental dois	129
Gráfico 45: Resultado da dinâmica aplicada com uma professora do sétimo ano de escola particular do fundamental dois.	131
Gráfico 46: Resultado da dinâmica aplicada com a equipe de inclusão de escola particular do fundamental dois e ensino médio	132
Gráfico 47: Aplicação de cores para dar destaque aos espaços ocupados pelos alunos	134
Gráfico 48: Análise gráfica da representação de sala de aula do profissional de inclusão da Escola A.	134
Gráfico 49: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola A.	135
Gráfico 50: Análise gráfica da representação de sala de aula observada pela pesquisadora na Escola B.	135
Gráfico 51: Análise gráfica da representação de sala de aula da aluna sem diagnóstico da Escola B.	136
Gráfico 52: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola B.	136
Gráfico 53: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola C	137
Gráfico 54: Análise gráfica da representação de sala de aula da profissional de inclusão da Escola C.	138

Carta para os leitores

Prezada leitora, prezado leitor,

Este documento é o relato de um processo de investigação percorrido durante dois anos, mas que, na realidade, é parte de um percurso maior. Um caminho não linear, que me trouxe a este lugar e que foi se formando durante o processo: algumas escolhas foram conscientes, buscando objetivos específicos; outras foram inteiramente inesperadas, ou mesmo aleatórias, impostas pelos descobrimentos advindos com a pesquisa. Este percurso, foi, sem dúvida nenhuma, transformador, e acredito ter empreendido uma viagem sem volta, que transformou a minha vida, e, desde já, agradeço sua companhia ao ler estas páginas.

Como forma a guiá-los por este trajeto de leitura, trabalhei não apenas com palavras, mas também com ilustrações, para dar visibilidade aos espaços percorridos. Essas ilustrações surgiram a partir de um gráfico, de autor desconhecido, comumente utilizado para exemplificar a diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão na Educação Inclusiva. A partir dele, procurei explorar composições gráficas e utilizar sínteses visuais, de acordo com os princípios da comunicação visual aqui defendidos. Assim, como esta pesquisa é no campo do Design, e não no campo da Educação nem da Psicologia, desenvolvi ferramentas que possam vir a ser utilizadas pelos profissionais da Saúde e da Educação, a fim de ampliarem o debate e trazerem novas propostas para a inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem.

Além de criar ferramentas para a área de Educação e Saúde, acredito que, se estou me referindo à inclusão de pessoas com autismo, e se não tenho autismo, não teria como realizar esta pesquisa sem a participação efetiva de pessoas com autismo. Desta maneira, durante toda a pesquisa, tive a participação ativa de uma especialista em Educação e Autismo, que, além de ser pedagoga, tem autismo. Acredito que podemos estudar durante a nossa vida inteira sobre autismo, mas nunca saberemos mais do que uma pessoa com autismo sabe sobre si mesma.

Também achei necessário conhecer múltiplos ambientes de ensino-aprendizagem no território nacional. Apesar de ter experiência dando aulas para

crianças com autismo, o espectro é muito extenso e as dificuldades brasileiras são enormes. De tal modo, construí uma teia de conhecimentos que muitas vezes tinha padrões semelhantes e, muitas vezes, se mostrava peculiar em determinado contexto.

Na consciência do muito que foi feito, gostaria de ressaltar também a riqueza do que ainda pode e será construído. O trajeto percorrido me trouxe até aqui, mas, posto que a pesquisa nunca termina de fato, ao compartilhar com vocês, leitores, esse ponto de chegada, acabo por determinar também novos pontos de partida. Espero que aproveitem a leitura e que fiquem, vocês também, inspirados a viajar, a traçar suas próprias ilustrações.

Insistimos em acreditar que pessoas merecem rótulos, e que esses rótulos, em grande parte das vezes, são rótulos que as inferiorizam.

Izabel Maior.

Educação inclusiva não é sobre crianças com deficiência, mas sobre uma reforma educacional acerca da ideia de que cada criança é importante.

Mel Ainscow.

Para entender, nós temos dois caminhos: o da sensibilidade, que é o entendimento do corpo; e o da inteligência, que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede: procure ser árvore.

Manoel de Barros.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer.

1 Introdução

Esta é uma pesquisa cujo *tema* é o Design como uma visualização criativa e sistemática de experiências de ensino-aprendizagem de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Segundo um artigo publicado na Revista Ler & Saber Autismo (2016), no Brasil existem aproximadamente 2 milhões de pessoas com autismo. Por isso, são necessários avanços em pesquisas acerca da compreensão do universo autista, para desenvolver, de modo assertivo, sistemas que possam auxiliar na curva de aprendizagem e na inclusão social dessas pessoas. Para além da situação do autismo, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, 24% da população brasileira está incluída na categoria ‘educação especial’. A situação que se apresenta levou à consolidação, pelo Governo brasileiro, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que em seu Artigo 27 esclarece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (*Ibid.*, p. 33).

As diretrizes da Lei se aplicam a todas as escolas públicas e privadas e ratificam a importância do acesso à informação para todos. Assim, para fins de aplicação desta Lei, consideram-se” (LBI, 2015):

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

Na LBI está explicitada a demanda por soluções que minimizem as barreiras de comunicação e de informação como base para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiências. Porém, a *questão* abordada nesta pesquisa consiste no questionamento acerca do preparo dos formadores (responsáveis pelo ensino) para lidarem com crianças com autismo (caracterizadas como aprendizes) em ambientes de ensino-aprendizagem. Entende-se como *pressuposto* que, tendo em vista que a formação desses profissionais é anterior a LBI, a ausência de uma formação prévia para o atendimento a situações de inclusão no sistema regular de educação poderia trazer hiatos, inseguranças e incertezas prejudiciais à relação ensino-aprendizagem.

Em suma, considera-se que a adoção da LBI nas escolas faz emergir um cenário em que barreiras comunicacionais e de informação, tanto na relação professor-aluno quanto nas relações de gestão da escola são potencializadas, carecendo de uma sistemática de reconhecimento das similaridades e diferenças, para a criação, a consolidação, o compartilhamento e a visibilidade de práticas/ações reflexivas em prol da inclusão, especificamente no recorte desta pesquisa, da pessoa com autismo no universo escolar. Isto, sob pena de as informações não ficarem suficientemente visíveis ou serem fragmentadas ou inacessíveis, oportunizando ambientes de ensino-aprendizagem concentrados na exclusão, em detrimento da inclusão.

Em síntese, a *questão* que se coloca é como o Design pode potencializar a visibilidade dessas experiências com vista a integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Beat Schneider (2010, p.197), fundamenta esta questão, afirmando que:

O Design é a visualização criativa e sistemática dos processos de interação e das mensagens de diferentes atores sociais; é a visualização criativa e sistemática das diferentes funções de objetos de uso e sua adequação às necessidades dos usuários ou aos efeitos sobre os receptores.

A relação com o recorte desta pesquisa advém do ano 2010, durante a graduação em Design de Produto. Nessa época, desenvolvi um projeto de um parque para a inclusão de crianças com autismo em espaços públicos e escolas, projeto denominado “Parquinho”. Iniciei a pesquisa após dar aulas de ‘esqui’ em uma creche nos EUA para crianças com autismo, quando percebi que a nossa sociedade tem muito preconceito em relação a pessoas com autismo, pouco se

interessando em compreender a maneira como elas visualizam o mundo e interagem com ele.

Não há dúvida de que o mundo atual não foi projetado pensando-se na inclusão dessas pessoas; conseqüentemente, o ambiente no qual habitamos está despreparado para acolher as questões de distúrbio sensorial características das pessoas diagnosticadas com autismo (AYRES, 1972, 1974). Alguns objetos presentes no cotidiano social, por exemplo, provocam excessos de estímulos sensoriais que desencadeiam ataques/descontroles de pessoas com autismo, ainda com frequência, vistas de forma estereotipada e discriminatória nos dias de hoje.

Especificamente no projeto “Parquinho”, ao brincar no parque, as crianças com autismo realizariam atividades motoras que as auxiliariam na organização sensorial e as possibilitariam enfrentar o dia a dia de maneira mais tranquila. Cheguei a essas conclusões, porque, nessa mesma pesquisa, tive a oportunidade de observar tanto sessões de terapia ocupacional quanto experiências em sala de aula, assim como a oportunidade de entrevistar pais, especialistas e pessoas de referência no campo do Autismo, como a *Phd* Temple Grandin, diagnosticada como sendo uma pessoa com autismo, além de trabalhar como professora de Ciências Animais na Colorado State University.

No contato que tive com Grandin, ela ressaltou que não valeria a pena desenvolver mais um produto para crianças com autismo, porque milhares já haviam sido desenvolvidos e a grande maioria ou era de difícil acesso ou tinha um preço exorbitante. Diante desse cenário, resolvi desenvolver o projeto de um parque no qual todas as crianças poderiam brincar, independentemente de serem crianças autistas ou não e, ao mesmo tempo, sendo um parque onde crianças com autismo receberiam estímulos sensoriais adequados baseados nas terapias ocupacionais por mim observadas, sob a perspectiva de que a inclusão é, na verdade, um processo inclusivo, ou seja, para todos, sem discriminação.

Além do meu interesse pessoal, originado na graduação, esse tema é também de grande *relevância* para o campo do Design por ser um campo que repensa a maneira como interagimos uns com os outros. Santos (2000), por exemplo, enfatiza que “o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”. Na academia, diversas pesquisas vêm sendo realizadas nesse

sentido, inclusive no Laboratório Linguagem Interação e Construção de Sentidos no Design (LINC-Design), vinculado ao Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, laboratório de pesquisa do qual faço parte. O LINC-Design é um laboratório que prioriza a construção de sentidos sociais, tomando por base as formas de interação e que compactua com o entendimento do Design “não apenas como uma atividade de dar forma a objetos, mas como um tecido que enreda o design, o usuário, o desejo, a forma, o modo de ser e estar no mundo de cada um de nós” (COUTO e OLIVEIRA 1999). Assim, segundo Jackeline Farbiarz, sua coordenadora, o LINC-Design “abarca pesquisas que analisem ou proponham situações de interação – “sujeitos-objetos/sistemas-contextos” – que tenham em vista as transformações socioculturais em contextos de educação, organizações empresariais, saúde e mídia” (<http://www.linc.net.br/>). Dessa forma, o laboratório possui algumas pesquisas em Educação Inclusiva. Essas pesquisas são focadas no desenvolvimento de práticas/sistemas de ensino-aprendizagem inclusivas e podem favorecer minha pesquisa, que tem como *objeto de pesquisa* as experiências de ensino-aprendizagem de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem.

Dentre as pesquisas desenvolvidas no LINC-Design, por exemplo, Daniela Marçal (2018) desenvolveu um sistema de estímulos sensoriais para mediar a interação de um aluno com autismo e de um professor, a fim de potencializar interações que auxiliem na construção de uma relação de ensino-aprendizagem significativa. Segundo Lev Vygotsky (1991), a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, na qual os elementos mediadores são ferramentas que auxiliam na atividade humana. A pesquisa de Marçal é um exemplo de uma experiência de ensino-aprendizagem de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem, mas sua visibilidade é comprometida pela fragmentação das informações acerca da temática ‘inclusão’. Assim, muitas das experiências não chegam a outras salas de aula

Além dessa, outra pesquisa do LINC-Design sobre a experiência de ensino-aprendizagem inclusiva é a de Eduardo Andrade (2018). O pesquisador desenvolveu um sistema visual de informação baseado nas Inteligências Múltiplas apresentadas por Howard Gardner (1983). O objetivo do sistema é coletar informações sobre o desenvolvimento dos alunos com diferenças intelectuais,

incluindo o autismo, e propiciar ao professor o reconhecimento das inteligências potenciais de cada aluno, assim como seu estágio de desenvolvimento, após as atividades propostas pelos professores em ambientes de ensino-aprendizagem. O sistema tem em vista facilitar a visualização da informação por professores, possibilitando um trabalho contínuo a cada mudança de professores, além de ofertar aos pais elementos para que eles invistam na potencialização das inteligências mais desenvolvidas de seus filhos.

Mediante o exposto, levanto o *pressuposto* de que o desenvolvimento de um sistema de informação agregador, colaborativo e aberto, para ambientes de ensino-aprendizagem, integrará formadores e alunos em prol da constituição de ambientes inclusivos.

Os autores que sustentam esta pesquisa foram agrupados em quatro eixos: Design, Educação, Linguagem e Autismo. Para o eixo Design, destacamos José Luiz Ripper e Jackeline Farbiarz (2010), Rita Couto e Flávia Ribeiro (2000), Milton Santos (2002) e Gustavo Bomfim (in: Couto, Farbiarz, Novaes e Oliveira, 2014). Para o eixo Linguagem e Educação, centramos nossa pesquisa em Norman Fairclough (2001), Humberto Maturana (1998, 2002), Virgínia Kastrup (2000) e Mikhail Bakhtin (1987[1929]). Especificamente, para o eixo Autismo, destacamos Temple Grandin (2006, 2008).

Com a leitura de Ripper e Farbiarz (2010), podemos ressaltar que “a criação, o objeto de design, se constitui quando os elementos são postos juntos na ação, no meio”. Com Santos (2002), entendemos que “de um lado, sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra sua dinâmica e se transforma” De Bomfim (2014) assimilamos que:

A figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca e este contexto é cada vez mais complexo e multifacetado. (...) É preciso o convívio e a compreensão da trama cultural, o *locus* em que a persona se identifica no seu estar no mundo.

Com a leitura de Fairclough (2001), analisamos as entrevistas da pesquisa de campo, a ser descrita no capítulo quatro desta dissertação, e entendemos que o

gênero do discurso (BAKHTIN, 1979) faz parte das práticas sociais, nas quais existem regras, códigos, ideologias e relações de poder que formam uma determinada cultura. Baseando-nos em Maturana (2006, p. 93), entendemos que, “nós temos a biologia do compartilhar, e isso se nota na vida cotidiana. (...) O compartilhar é em nós um elemento que pertence à nossa biologia, não pertence à cultura”. A partir de Bakhtin (1986, p. 135) discutimos a LBI, pois o autor antecipa que:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles... uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la (...) a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.

Com a leitura de Kastrup (2000, p. 7) ressaltamos que “a aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo”. A partir de Grandin (2006) salientamos que “quando um programa educacional é bem-sucedido, a criança irá ser menos autista”.

Partindo da pressuposição de que o desenvolvimento de um sistema de informação agregador, colaborativo e aberto, contribuirá para a integração de formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos, assumimos como *objetivo geral* integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos na LBI, com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação do processo de inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

Temos assim como *objetivos específicos*:

No capítulo 2:

- Apresentar o recorte, os métodos e técnicas da pesquisa e as abordagens de análise;

No capítulo 3:

- Entender, através da passagem histórica da inclusão de pessoas com deficiência pela Educação brasileira, que lugares essas pessoas com deficiência ocupam no atual ambiente de ensino-aprendizagem após a implementação da LBI;

No capítulo 4:

- Entender a Educação Inclusiva em escolas particulares do Rio de Janeiro, por meio das entrevistas realizadas no campo, tendo como entrevistados um advogado, um especialista na LBI, famílias de pessoas com autismo, gestores e formadores inscritos na Educação Básica, sobre as consequências da lei de inclusão no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem;

No capítulo 5:

- Entender as características específicas do autismo na relação com o ensino-aprendizagem;
- E reconhecer as ações de ensino-aprendizagem na sala de aula regular e especializada frente à lei de inclusão;

No capítulo 6:

- Apresentar os métodos e técnicas da ação desenvolvida;
- Reconhecer a escolha pela cartografia;
- Desenvolver a ação e efetuar a experimentação.

Para tanto, desenvolvemos a *estrutura desta dissertação* sob a perspectiva da pesquisa qualitativa de Antonio Chizzotti (2010, p.79), na qual “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. ” Por isso, para compreendermos o real sujeito em análise, utilizamos o design participativo como metodologia durante toda a pesquisa. Entendemos, assim, que, para o designer vagar pelos espaços/tempos, ele deve nutrir suas sabedorias pragmáticas e deixá-las se transfigurar durante o processo de pesquisa (CANEVACCI, 2016).

A partir da vontade de compreensão desse sujeito/objeto em constante mutação/movimentação, a pesquisa foi segmentada em três partes: a primeira sobre a Educação Inclusiva no Brasil, a segunda sobre o Autismo e a terceira sobre o pressuposto da elaboração de um sistema que diminua a fragmentação da informação no processo de inclusão de crianças com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem. Nas três partes, além de realizarmos a pesquisa de campo, a partir da visão do Design como transdisciplinar (BOMFIM, 1997), baseamo-nos na fundamentação teórica, na pesquisa histórica, para, através do *design participativo* (FARBIARZ e RIPPER, 2014), compreendermos o contexto do sujeito/objeto desta pesquisa com uma perspectiva de dentro para fora e não de fora para dentro.

O gráfico, a seguir, sintetiza este relatório de pesquisa:



Gráfico 1: Estrutura de pesquisa desta dissertação.

Dessa forma, na parte ‘*Ouvir*’ utilizamos como técnicas: (1) a observação participante com entrevistas semiestruturadas. Assim, tivemos uma primeira aproximação do cenário da pesquisa: o Ensino Fundamental II em três escolas particulares construtivistas da cidade do Rio de Janeiro; (2) Dando continuidade à pesquisa, na parte ‘*Ver*’ utilizamo-nos da observação participante para a compreensão, significação e participação na realidade dos sujeitos envolvidos no cenário da pesquisa; (3) A partir da análise das partes anteriores, na parte ‘*Fazer*’, desenvolvemos a ação com vistas a contribuir para o atendimento ao objetivo geral da pesquisa tomando por base a cartografia desenvolvida pelo autor Fernand Deligny (2015); (4) e experimentamos a ação em forma de dinâmica para dar visibilidade às práticas de ensino-aprendizagem inclusivas.

Além da fundamentação teórica realizada para o reconhecimento do contexto histórico e político da Educação Inclusiva no Brasil, do contexto do Autismo e seus ambientes de ensino-aprendizagem e do contexto de troca de informações sobre práticas inclusivas, houve observações participantes em ambientes de ensino-aprendizagem com entrevistas semiestruturadas aos familiares, profissionais de ensino e a um advogado e interações com pessoas com autismo.

Após essa fase exploratória, fizemos o levantamento de dados e a análise do cenário e dos personagens da pesquisa. A análise de dados teve como base a metodologia da pesquisa qualitativa de categorização de unidades de registros e de quantificação a partir da pontuação pelo diferencial semântico. O diferencial semântico propicia o entendimento de que os sentidos abordam não apenas a mensagem (significados referenciais), como também, a ‘*metamensagem*’ (significados relacionais), sendo os discursos produzidos partilhados pelos sujeitos nele envolvidos. Portanto, o levantamento desses registros apresenta o discurso impregnado nas falas (FAIRCLOUGH, 2001) e ilustra o cenário dos personagens envolvidos no recorte desta pesquisa.

A partir dessa reflexão, foi iniciada a fase de criação de uma cartografia colaborativa para a troca de experiências e práticas usadas no ambiente de ensino-aprendizagem para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com autismo, troca essa entre os professores, os pais e as instituições, com base no

autor francês Fernand Deligny, que representou sua pesquisa cartográfica de crianças com autismo no livro “O Aracniano e outros textos”.

É importante ressaltar que, por ser este um estudo qualitativo que fez o uso de técnicas de coletas de dados que envolvem seres humanos, a condução da pesquisa de campo ocorreu a partir da Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, seguindo os preceitos da Resolução CNS 510/16. Também foram respeitados os princípios de sigilo referente às informações recebidas. Os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e retiveram uma das vias do documento (Apêndice II e Apêndice III). O termo de anuência cedido pela Secretaria de Administração Regional Municipal Barreiro – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – MG pode ser conferido no Apêndice I. Esses documentos foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa e obtiveram sua aprovação para a realização desta pesquisa.

Assim foi conduzida esta pesquisa de Mestrado durante o Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. Para dar início ao tema, vamos primeiro explicitar, ao longo do capítulo 2, qual será a metodologia desta pesquisa.

2 O desenho da pesquisa

O presente capítulo apresenta os métodos e as técnicas utilizados nesta pesquisa, incluindo um recorte conceitual epistemológico para compreender onde se fundamentam as etapas desta investigação de tipo qualitativa-exploratória.

A *pesquisa de tipo exploratória-qualitativa* segundo Gil (1999, p. 43), visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato de tipo aproximativo com o problema investigado. A pesquisa qualitativa-exploratória é aquela em que o fenômeno ainda não é conhecido amplamente pelos pesquisadores. Nesse caso, pode-se afirmar que o tema autismo ainda é um campo inexplorado e requer, nossa avaliação qualitativa de conceitos, valores e opiniões envolvendo a temática.

Porém, nossa pesquisa-exploratória não se basta na obtenção de conceitos e opiniões qualitativas dos entrevistados. A pesquisa qualitativa-exploratória aqui assumida, desdobra-se em outras etapas, além da aplicação das entrevistas. A presença da pesquisadora se faz como observadora participante antes das entrevistas e nas atividades experimentais. Ou seja, estivemos no processo de observações nas escolas e dentro da sala de aula; e, ainda, promovendo atividades aos entrevistados, para que estes pudessem contribuir com sua visão e sugestões ao Design da sala de aula.

Também compartilhamos as experimentações do Design participativo da pesquisa com uma especialista, que foi uma Pedagoga com autismo, para construção mais segura da aplicação de atividades durante os processos de investigação nas Escolas, assim como coletamos sugestões para uma modificação desses ambientes escolares que deveriam ser amplamente inclusivos aos estudantes autistas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa-exploratória aqui desenvolvida, também é uma *pesquisa-ação* e uma *pesquisa de intervenção*. Nestes tipos, o pesquisador tem participação ativa e age buscando contribuir para modificar situações.

Dito sobre a natureza complexa da nossa pesquisa qualitativa-exploratória, especificada nos tipos de pesquisa ação e de intervenção, ao mesmo tempo, explicamos qual foi o recorte conceitual no campo epistemológico.

Nesse sentido, temos como abordagem conceitual a Filosofia da Linguagem de Bakhtin (1987 [1929]) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001). Sobre a metodologia do Design Participativo nos referenciamos em COUTO e RIBEIRO (2000) e FARBIAS e RIPPER (2014).

Com esses aportes conceituais epistemológicos, interagimos com os atores da pesquisa, para entender suas falas e dar visibilidade às suas práticas experimentais, em que utilizamos a metodologia do design participativo.

Abaixo, a estrutura metodológica da totalidade da Pesquisa:



Gráfico 2: Metodologia de pesquisa

Dessa maneira, compreenderemos o contexto situacional do recorte desta pesquisa (GRÁFICO 2) com o Design participativo e a Filosofia da linguagem como abordagens conceituais sustentando toda a pesquisa. Pois, como diz Bakhtin (1987[1929]), é na interação que se forma o discurso e é a esse discurso que esta pesquisa pretendeu dar visibilidade, para potencializar a diminuição da fragmentação no processo de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem.

2.1. Abordagem conceitual

Esta pesquisa se insere num paradigma *qualitativo-interpretativista* (ERICKSON, 1996; LOPES, 1994), e sabemos que, apesar da tentativa de mantermo-nos imparciais, esta pesquisa está impregnada de valores e de verdades próprias, considerando que o texto é sobretudo um ato humano (FAIRCLOUGH, 2008; BAKHTIN, 1987 [1929]). Segundo Couto (2015) o “Design não é imparcial, pelo contrário, é um campo marcado pelos entornos sociais que conformam sua metodologia”. Esses entornos sociais, para o autor Chizzotti (2010, p.79), geram conhecimento, e:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Seguindo o raciocínio dessas relações do mundo com o sujeito, Couto diz que (2015, p.29):

Por meio do Design o homem agrega experiências a seu universo subjetivo e, com isto, abre possibilidades e visões expansíveis sobre a realidade. Portanto, o Design pode levar o homem a uma reflexão que o conduzirá a inúmeros dilemas e facetas apresentados pelo mundo, justapondo sua capacidade de raciocínio e suas habilidades perceptivas, consentindo ao homem as expressões de agir, conhecer e transformar, mas, sobretudo a dimensão de dialogar com a realidade.

Escolhemos a abordagem *qualitativa-interpretativista*, porque acreditamos que, para compreendermos os efeitos da implementação da nova lei nos ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos, é necessário acessarmos a realidade, as

experiências do dia a dia; só assim, entenderemos as subjetividades e objetividades das relações no ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo. Para o autor Michael Angrosino (2009, p.9):

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.

Assim, com a pesquisa *qualitativa-interpretativista* vamos percorrer brevemente a realidade do contexto situacional desta pesquisa, para mapearmos as falas e práticas das personagens envolvidas. Mas, segundo Couto (2015) vamos nos deparar com inúmeras facetas e, para Fairclough (2001, 2003), essas facetas são singulares, cada uma com sua fala carregada de ideologias oriundas de seus grupos sociais. E, dentro de todo grupo social, nesse caso o ambiente escolar, existe uma relação de poder que se evidencia na fala, por isso [(In: OLIVEIRA e CARVALHO) 2013, p.284]:

O discurso constitui as práticas sociais que, por sua vez, constituem o discurso. Isso significa que “o uso da linguagem dá sua própria contribuição à reprodução e/ou à transformação da sociedade e da cultura, incluindo-se as relações de poder. É aí que reside o poder do discurso; e é por isso que vale a pena lutar por ele”. Daí a importância de pensarmos nas questões discursivas tendo em mente não apenas os contextos situacionais imediatos e institucionais, mas também as relações que os usuários da língua mantêm entre si no momento do evento discursivo.

Portanto, entendemos que, para compreendermos o que se passa atualmente nos ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos, precisamos identificar os discursos desses ambientes.

2.1.1. Filosofia da Linguagem e Análise do Discurso

Escolhemos, como abordagem conceitual, a Filosofia da Linguagem, de Bakhtin (1987[1929]), e a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001), como complementos ao Design, em parceria com Couto (1999, 2000, 2015), Ripper e Farbiarz (2010, 2014). Se queremos compreender as ações do dia a dia, temos de ouvir as personagens envolvidas e, para o filósofo Bakhtin (1923):

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala

Essas vozes são práticas discursivas que, segundo o autor Fairclough [(In: OLIVEIRA e CARVALHO) 2013, p. 306], estão impregnadas de valores e de verdades que devem ser analisados. A análise acaba sendo uma crítica, porém não apenas para evidenciar as falhas, mas também como uma oportunidade de se dar visão a falas ocultas. “O termo ‘crítica’ implica mostrar conexões e causas ocultas; implica também intervenções - por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2008, p.28). Com isso, o designer, ao dar visibilidade à crítica, está constituindo as práticas sociais de uma situação, que, por sua vez, constituem o discurso [FAIRCLOUGH, (In: OLIVEIRA e CARVALHO) 2013, p.284].

Reconhecendo esses discursos, buscamos com o Design, diminuir a fragmentação da informação. É pelo reconhecimento externo que damos contorno à situação. Segundo Bakhtin (2003, p.21), nós só estamos completos quando nos relacionamos com os outros, porque nós não somos capazes de nos ver internamente e, por isso, é a partir da visão do outro que nos completamos:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciados não coincidem. Porque em qualquer situação, ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Essa relação *interno/eu - externo/ele* é chamada de *exotopia*, isto é, “o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma” (TEZZA, 2001, p. 282). O nosso interno/eu é composto pela nossa própria biblioteca de referências, e é durante a interação que ativamos e selecionamos as informações para uma determinada relação e, assim, interagimos e nos completamos com o outro (BAKHTIN, 2003, p.21):

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas, para eliminá-la inteiramente, urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Apesar de virarmos apenas *um* quando estamos com *o outro*, cada encontro é único e, por isso, tem um gênero de discurso próprio. Para Bakhtin (1997, p.301), o gênero discursivo é escolhido a partir da necessidade de cada relação específica:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Para identificarmos os gêneros do discurso desta pesquisa, analisaremos as práticas sociais baseando na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001). O modelo de análise de Fairclough (2001) tem como objetivo explicitar as ideologias inscritas nos textos e, neste caso, reconheceremos as falas (discursos) reproduzidas durante as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas após a LBI em cada contexto situacional. Em resumo, a análise das práticas sociais, na perspectiva proposta por Fairclough (2001) consiste em:

- (a) Atividades;
- (b) Sujeitos e suas relações sociais;
- (c) Instrumentos;
- (d) Objetos;
- (e) Tempo e lugar;
- (f) Formas e consciência;
- (g) Valores;
- (h) Discurso.

Este modelo busca contextualizar a situação e, assim, identificar as personagens, cenário, práticas, atividades e objetos de interação. Dessa forma, com essas informações, abre-se a possibilidade de criarmos um sistema de informação que busca diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

2.1.2. Design Participativo

Como já apresentado no tópico 2.1, o Design:

Não é socialmente neutro, mas uma atividade que influencia e é influenciada pelo balanço de interesses entre diferentes grupos sociais que participam do seu processo e que lidam com objetos ou sistemas. O Design é basicamente um processo de integração social. (COUTO, 2015 [1992], p.54)

Mais do que isso, de acordo com Bomfim (1997, p.36 e 37), “o campo de ação do design é o da configuração de objetos e sistemas de informação”, sendo esses “extensões de um indivíduo em suas relações com outros indivíduos e com o meio ambiente.” Assim, não é “apenas pela relação em si, mas também pela interpretação que a ela se dá” que as configurações devem efetivar-se, pois, para o autor (1997, p.39):

Se, por um lado, a característica comum do campo de ação do designer é a configuração de objetos, por outro, estes objetos variam muito, tanto pela sua natureza como pela ênfase que o designer atribui, em cada caso, à relação do objeto com o usuário.

Se o designer configura sistemas de informação num contexto no qual nada é permanente, mas sim construído nas relações, o design em parceria aparece como uma abordagem conceitual/metodológica fundamental que oportuniza ao designer, em parceria com os sujeitos envolvidos no contexto em questão, aprender sobre aquele contexto para conseguir compreender o objeto/sujeito de pesquisa. Durante esse processo, o designer se vê perpassando por diversas disciplinas, não apenas na horizontal, mas também transpassando por elas e se atendo a várias delas simultaneamente, para conseguir agir diante da complexidade das situações.

Por esse viés, segundo Couto (2015), sustentado por Bomfim (1997):

Problemas de Design – temas, programas, estratégias de trabalho, propostas e soluções – são por natureza transdisciplinares, formados por campos de vinculação de complexidade diversa, que modificam sua aparência e limites permanentemente, uma vez que incluem uma teia de correlações formada, entre outros, por fenômenos físicos, biológicos e psicológicos; por aspectos sociais, econômicos e políticos.

E, efetivamente, para Bomfim (1997, p.29), o Design pode ser considerado uma disciplina “transdisciplinar, pois precisaria combinar conhecimentos

pertencentes a diversas áreas científicas. (...) E é possível afirmar que uma Teoria do Design não terá campo fixo de conhecimentos”. Ou seja, o designer, para desenvolver um sistema de informações, não deve apenas se ater às disciplinas, mas deve se moldar a elas, conforme demonstrado na figura a seguir:

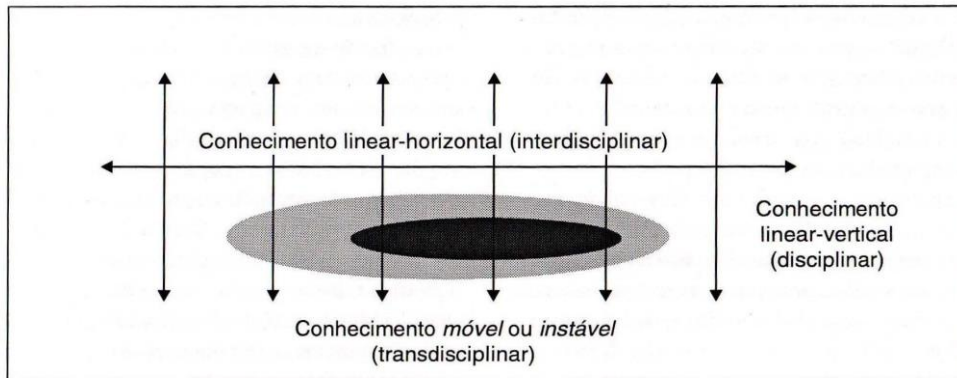


Figura 1: Teoria Transdisciplinar do Design (BOMFIM, 1997, p.40)

Por exemplo, é em função da visão de um antropólogo, de um linguista, de um educador, de um ator, de um psicólogo, de um historiador ou de algum outro profissional, que o designer vai conseguir se inserir no contexto e se permitir adquirir um conhecimento sobre a ação real do seu objeto de pesquisa. É por isso que o autor Massimo Canevacci chama o design de ‘vago’, conforme mencionado no tópico 2.1, e que, para ser um *designer etnógrafo*, o designer tem de ‘vagar’ e se permitir ser atingido por ações e interações externas e inesperadas (CANEVACCI, 2016).

É vagando pelas disciplinas que vamos entender a cultura onde essas falas estão inseridas. Para Roberto Da Matta (1981), “Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”. Matta acrescenta que “as regras que formam a cultura (ou a cultura como regra) é algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem”.

Segundo Farbiarz e Ripper (2014), “As experiências de projeto têm demonstrado que há o momento do desenvolvimento da imagem e o momento do desenvolvimento da palavra no projeto. A imagem traz o caráter de expansão e a palavra o caráter de concretização”. Com a imersão transdisciplinar no campo,

vamos vagar pelo meio para entendermos, de modo participativo, os discursos nos ambientes de ensino-aprendizagem, reconhecendo a cultura por meio dos códigos falados a partir de cada biblioteca, das regras estipuladas e, assim, identificaremos as práticas sociais entre as relações dos personagens envolvidos. Farbiarz e Ripper acrescentam que (2014):

É a partir da palavra que a forma situada no tempo e no espaço é circunscrita. A palavra certa conduz à forma certa, mas as vastas possibilidades para a forma se dão no nível mental, no nível da imagem em ação. Assim, a palavra contribui por ser o resultado de um intuito discursivo. A imagem antecipa a palavra e a palavra circunscreve a forma, que é o resultado de concretizações oriundas de sujeitos no tempo e no espaço. Elas partem de modos comunicacionais distintos e na complementariedade tornam o Design DISCURSO.

Similarmente, o autor Deligny trabalhou a palavra e o ‘vagar’ em sua pesquisa com crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Na tese da autora Resende (2016, p.34), ela diz que Deligny “operacionalizou diferentes estratégias e dispositivos para pensar um espaço, uma rede - efetivamente a composição de um lugar – que se constituísse enquanto espaço de vida comum e de cuidado das crianças autistas”. Para se aproximar da espontaneidade dessas crianças, Deligny criou uma metodologia de escrita e desenho que se assemelha à criação de uma teia, a qual não é projetada, mas é criada segundo os desejos espontâneos e as necessidades daquele exato momento (DELIGNY, 2015). Para a escrita, o autor não criava uma estrutura, ele dizia que "meus escritos não são senão um desvio estratégico, uma maneira de dizer que permite a prática, a lenda. O que eu escrevi não é a obra mesma, o obrar sendo existir” [in: RESENDE, p.37, 2016 (DELIGNY, 1985)]. Ou seja, essa obra *é* enquanto está sendo realizada, ela *é* no processo. A autora Resende (p.38, 2016) explica a técnica de Deligny:

Ele escrevia sem cessar, retomava, refazia, voltava a diferentes versões, trazia em seus textos coisas de anos atrás, e tentava, assim, destituir da escrita o lugar da representação, do conteúdo fixado, um lugar de cristalização trazido pela assinatura.

A partir dessa técnica espontânea de criação de teias das palavras entre o presente e o passado, o autor estudou a imagem da criança com autismo, criando cartografias inspiradas em seus movimentos repetitivos (FIGURA 2).

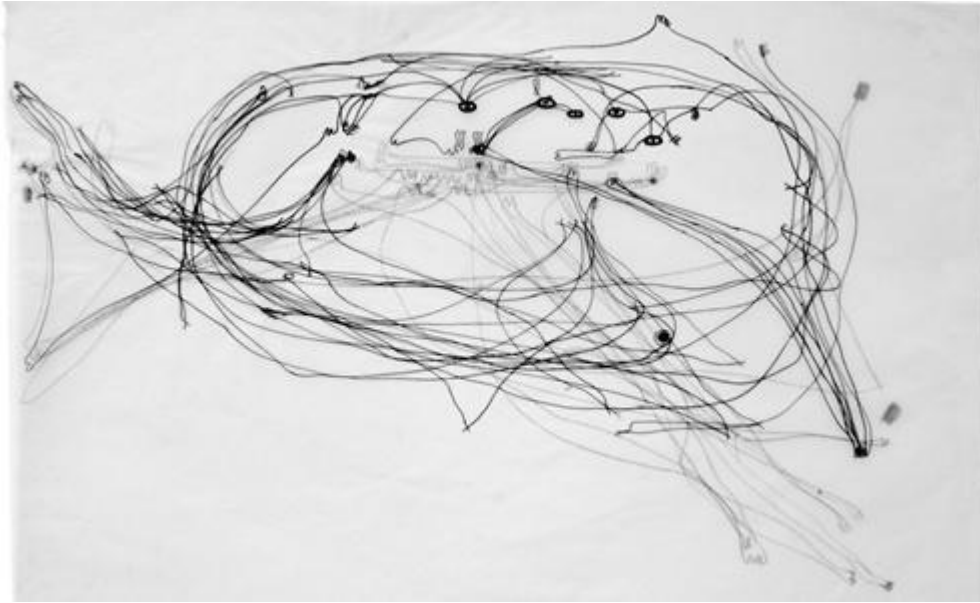


Figura 2: Um dos estudos cartográficos de Deligny sobre a movimentação repetitiva de uma criança com autismo (DELIGNY, 2015, p.34)

O autor Deleuze também acredita que a obra é no ‘ato de tear’, na criação da obra, como diz (1996, p.22):

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Dessa maneira, com esse paradigma de tecer o campo por meio do design participativo, daremos visibilidade aos discursos e signos do contexto situacional desta pesquisa, com o desenvolvimento de um sistema de comunicação colaborativo que busca diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

Em síntese, nesta pesquisa, entendemos que os contextos *incluem* e devem *ser vistos*, considerando:

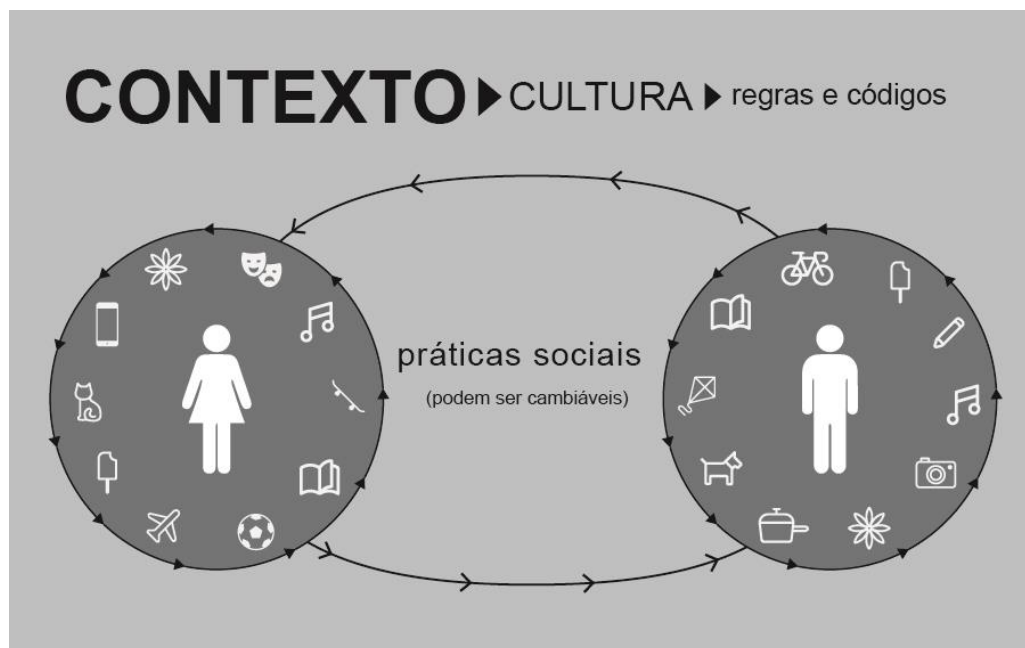


Gráfico 3: Práticas sociais do gênero do discurso

2.2. Contexto situacional: Estrutura, Local e Sujeitos, Técnicas da Pesquisa

2.2.1 Estrutura da Pesquisa

Na perspectiva da pesquisa qualitativa de Chizzotti (2010, p.79), da qual “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Isto quer dizer que o pesquisador precisa ser flexível para compreender o campo e as suas relações espaço-sujeito e é por isso que escolhemos a metodologia do Design participativo.

O Design participativo, busca compreender o real sujeito em análise; assim, o pesquisador deve nutrir suas sabedorias pragmáticas e deixá-las transfigurar durante o processo de pesquisa (CANEVACCI, 2016), permeando múltiplas disciplinas (BOMFIM, 1997) para, então, desenvolver um sistema de informação com a participação dos próprios usuários (COUTO, 2015).

Ainda segundo Chizzotti (2014 p. 77), as pesquisas qualitativas podem ser do tipo Ativas, que de modo geral, segundo ele, visam:

Auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los.

Afirmamos já na introdução, sobre a complexidade de nossa pesquisa, pois que esta vai além da coleta de opiniões dos entrevistados para que pudéssemos investigar como percebem a inclusão nas escolas a partir da Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/15. Expandimos nossa pesquisa a um contexto de ação/intervenção e participação, fundamentando-nos no pressuposto que os o pesquisador e os sujeitos pesquisados são também agentes colaborativos à compreensão da pesquisa e à modificação do problema estudado.

Assim, denominamos nossa pesquisa como qualitativa ativa, com características específicas para os tipos de Pesquisa ação e de Pesquisa participante.

A pesquisa-ação visa fazer um diagnóstico fundamental dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos e propor ação de melhoria ao problema enfrentado.

A pesquisa ação foi apreciada como uma nova agenda colaborativa entre o pesquisador profissional e os atores sociais na definição dos objetivos, na construção das questões da pesquisa, no aprendizado das habilidades da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que foi aprendido, a fim de produzir uma mudança social positiva. (Chizzotti, 2014, p. 85)

Já a pesquisa ação participante, fundamenta-se em uma ética e uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar a sua realidade. (Chizzotti, 2014, p. 90).

Nossa pesquisa qualitativa é a combinação de pesquisa ação com pesquisa participativa que se conjuga à teoria e método do Design Participativo.

A partir da necessidade de compreensão desse sujeito/objeto em constante mutação/movimentação, a pesquisa foi segmentada em três partes: a primeira sobre a história da Educação Inclusiva no Brasil, a segunda sobre o conceito do Autismo e a terceira sobre o pressuposto da criação de um recurso para

diminuir a fragmentação da informação no processo de inclusão de crianças com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

Nas três partes, além de realizarmos a pesquisa de campo a partir da visão do Design participativo, baseamo-nos na fundamentação teórica e na pesquisa histórica, para compreendermos o contexto do sujeito/objeto dessa pesquisa de ‘dentro para fora’ e não de ‘fora para dentro’, ou seja, com a participação das pessoas inseridas no cenário da pesquisa (FARBIARZ e RIPPER, 2014).

2.2.2 Local e sujeitos da pesquisa

Escolhemos o segmento do Ensino Fundamental II da Educação Básica de três instituições de ensino-aprendizagem privadas e com abordagem construtivista localizadas nas zonas Sul, Oeste e Norte da cidade do Rio de Janeiro, para compreendermos como se dá a relação de *inclusão* após a LBI. Além das escolas de ensino regular, escolhemos alguns ambientes de educação especializada, para entendermos a relação estabelecida num ambiente *dedicado a pessoas em situação de inclusão* da cidade do Rio de Janeiro. Dentro desse recorte, focamos nossa atenção nas experiências dos profissionais de Educação (psicopedagogos, gestores, professores) e no posicionamento das famílias de pessoas com autismo para a realização de observações exploratórias participantes com entrevistas semiestruturadas. Escolhemos esse campo a fim de reconhecermos as falas dos profissionais de ensino e dos familiares de alunos de inclusão quanto aos seus posicionamentos em relação à LBI.

A escolha desse segmento veio a partir do *pressuposto* de que é no Ensino Fundamental II que o aluno de inclusão começa a sofrer maiores dificuldades para acompanhar o ano de ensino em que está inscrito. Pois os alunos com autismo começam a ter muita dificuldade para acompanhar as aulas devido ao aumento do número de professores, à troca recorrente deles de sala de aula e à introdução de conteúdo e avaliações para o vestibular. Esse conteúdo e as avaliações utilizam apenas um tipo de linguagem escrita e de múltipla escolha. Essa limitação dificulta a aprendizagem de crianças com autismo que, às vezes, necessitam de uma flexibilidade na linguagem para compreender os enunciados e responder às

perguntas. O *entra e sai* dos professores na sala de aula também interfere no processamento organizacional desses alunos e atrapalha a concentração deles durante a aula. Para responder a essa *questão*, observamos, segundo a LBI, quais são os requerimentos feitos às instituições de ensino para a inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem na cidade do Rio de Janeiro.

O modelo construtivista de ensino-aprendizagem acredita que o aluno aprende ‘agindo sobre’, experimentando e manipulando o saber. Por isso, em comparação às outras abordagens, o construtivismo permite uma adaptação dos alunos de maneira mais natural. Segundo Piaget (1948. p. 102), “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”. É da natureza do construtivismo a troca entre os alunos para construir uns com os outros a sua aprendizagem, respeitando e potencializando as diferenças. Por essa razão, escolhemos escolas com uma abordagem construtivista para a realização desta pesquisa. Essas escolas têm em comum a abordagem baseada na ‘*epistemologia genética*’ de Piaget, que é o caminho que a inteligência percorre desde o nascimento das crianças (CAETANO, 2010):

- O sensório-motor (da inteligência prática)
- O operatório concreto (que se constitui, inicialmente, de uma inteligência intuitiva e, depois, operatória, baseada na reciprocidade do pensamento)
- O estágio formal (quando se pode agir e pensar a partir de hipóteses e abstrações)

Essas escolas também priorizam as diferenças e destacam a fala de Boaventura de Souza Santos (2003, p.56), que diz: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes sempre que a igualdade os descaracteriza”. Apesar dessas semelhanças, por serem construtivistas, essas instituições criam as suas próprias metodologias de ensino-aprendizagem em colaboração com os corpos docente e discente, pois, acreditam que sempre deve haver uma troca durante o processo de educação.

Com o cenário definido, identificamos as personagens envolvidas a partir da fundamentação teórica, das questões levantadas e de observações e conversas preliminares. Assim, escolhemos os participantes: um advogado especialista nas

leis de inclusão brasileiras, para explicar com profundidade as minúcias da nova lei; quatro gestores, para trazerem a visão da estrutura geral das instituições; quatro profissionais da equipe de inclusão escolar, para trazerem a visão do especialista que estabelece a relação família-escola e que monta o conteúdo pedagógico do aluno com autismo com o professor; quatro professores, para trazerem a visão do profissional que está passando o conhecimento para o aluno com autismo dentro da sala de aula; dois familiares de pessoas com autismo, para trazerem as visões da relação família-escola; um aluno sem diagnóstico, para trazer a visão de uma pessoa que está inserida mas não diretamente envolvida na inclusão; um aluno com diagnóstico do TEA para trazer a visão da pessoa em questão; um adulto com TEA, para trazer a visão dele quanto às experiências de ensino-aprendizagem e uma pedagoga com TEA, para trazer a visão simultânea de uma especialista em pedagogia e de uma pessoa com TEA.

Em síntese, local e os participantes entrevistados:



Gráfico 4: Cenário e o total de 19 participantes na pesquisa

Para maior compreensão do espectro autista, achamos importante conhecer e entrar em contato com pessoas com autismo em outros ambientes. Por isso, além da pesquisa de campo em escolas de ensino regular, visitamos espaços de educação especializada, para entendermos como se dá a relação ensino-aprendizagem num

ambiente estritamente dedicado/*separado*. Os termos *separado* e *integração* serão explicados no capítulo três.

2.3. Técnicas da pesquisa

Por essa pesquisa ser qualitativa, para o reconhecimento do contexto histórico e político da Educação Inclusiva no Brasil, do contexto do Autismo e de seus ambientes de ensino-aprendizagem e do contexto da troca de informações sobre práticas inclusivas, *lemos*, primeiramente, sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Antes de irmos a campo, porém, entrevistamos a pedagoga com TEA (APÊNDICE 2) sobre o que é o Autismo, para ter o depoimento de uma pessoa especializada em Pedagogia e em TEA e entender, a partir da perspectiva de uma pessoa com TEA, como ela vê o TEA. Assim, dialogamos com a fundamentação teórica e histórica do diagnóstico do TEA.

2.3.1. Observação

Em seguida, realizamos observações preliminares assistemáticas em ambientes de ensino-aprendizagem e o aprofundamento na fundamentação teórica. As observações preliminares assistemáticas consistem “em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p.77). Utilizamos esse período de observações assistemáticas para o reconhecimento do terreno, para que pudéssemos ter um panorama geral do impacto da LBI nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Durante esse período, percebemos que cada escola atua de acordo com o seu corpo discente e suas demandas específicas (FIGURA 15). De maneira geral, a estrutura da equipe de inclusão dessas escolas é nova e toda a sua atuação está em experimentação. Uma das escolas apresentou uma estrutura um pouco mais elaborada, por já realizar esse trabalho antes da implementação da LBI. Essa instituição possui uma sala de recursos e, além de ter uma equipe de inclusão

alinhada, não permite mediações por parte das famílias. Porém, como as outras iniciaram o processo de inclusão em 2016 - ou até mesmo em 2017 - ainda estão tentando entender os espaços que ocupam, a dinâmica da logística e a equipe necessária para realizar um trabalho eficiente de inclusão.

2.3.2. Registro de Informações

Para a observação, utilizamos como técnica o caderno de registros ou o diário de bordo, para registrarmos as informações coletadas, conforme a figura abaixo:

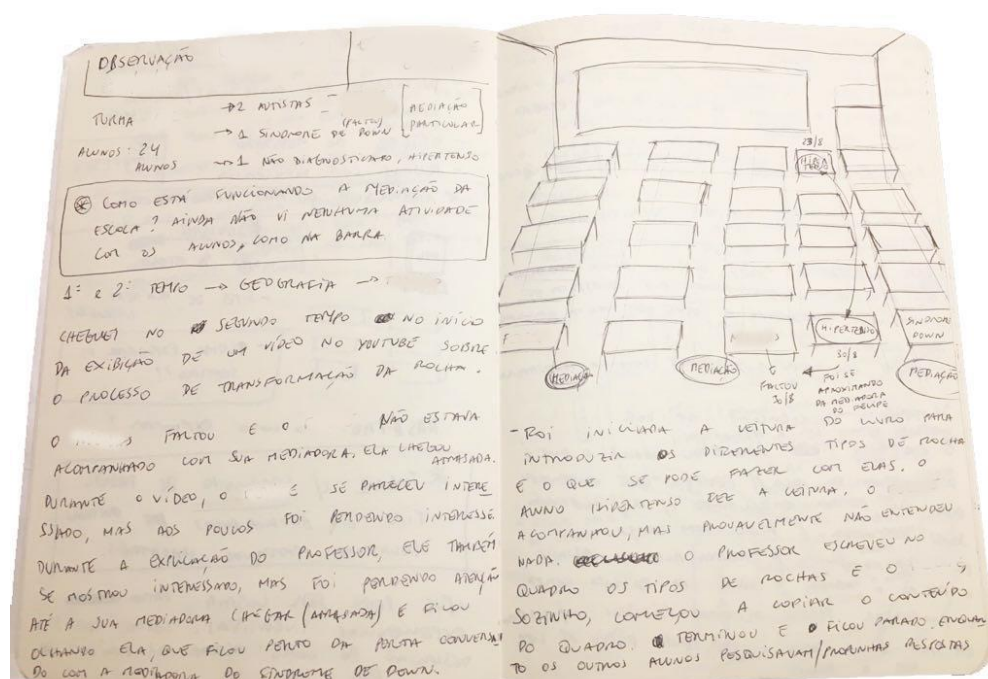


Figura 3: Diário de campo

O reconhecimento do campo se deu pela observação do “quem sou/onde estou - quem é o usuário/onde ele se encontra”. É devido à observação “que se constitui a oportunidade de projeto” (FARBIARZ e RIPPER, 2014). Foi desde então que pudemos entender, com observações preliminares, quais eram as práticas atuais, o que acontecia no ambiente de ensino-aprendizagem, para, a partir do que foi observado, levantar as questões que sustentaram a composição das entrevistas da pesquisa.

A observação desencadeou os seguintes questionamentos: Visto que cada um exerce um papel diferente nesse cenário e a legislação é recente, o que significa ‘inclusão’ para cada um? Como é a formação dos profissionais na área de Educação, se todos têm de trabalhar com alunos ‘de inclusão’? Como seria uma formação para saber incluir? Existe uma troca de informação entre os profissionais? Como está a relação entre a instituição e a família ‘de inclusão’? Com base nesses *questionamentos*, formulamos oito perguntas como parte do roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), com a finalidade de ampliar nossa compreensão acerca do atual cenário nos ambientes de ensino-aprendizagem privados após a implementação da LBI.

2.3.3. Entrevistas semiestruturadas

Escolhemos a metodologia de entrevistas semiestruturadas para reconhecer o cenário perante a LBI, pois Fontana e Frey (in: TABAK e FARBIARZ, 2012, p.36) ressaltam que:

Segundo Fontana & Frey (in Denzin & Lincoln, 2000:663), há uma tendência de mudança na percepção da técnica de entrevista, principalmente no que diz respeito ao papel do entrevistador, que, em lugar de ser visto apenas como ferramenta neutra e objetiva é cada vez mais entendido como participante ativo na interação com o respondente. Dessa forma, entrevistas passam a ser uma realização conjunta, um texto negociado por ambas as partes e marcado pelo contexto no qual se dá a interação. Escolhemos utilizar entrevistas justamente pelo fato de estas possibilitarem a construção conjunta com os entrevistados, e não apesar disso.

Dessa maneira, durante a pesquisa de campo na parte *Ouvir* (FIGURA 1), reconhecemos o cenário dessa pesquisa por meio da pesquisa qualitativa e usamos como método a observação participante com entrevistas semiestruturadas (ANEXO E). Para o autor Chizzotti (2010, p.90), a observação “participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista”.

Para recolher esses dados do contexto natural, com o objetivo de responder às questões levantadas, escolhemos as entrevistas semiestruturadas, pois são as que

se desenvolvem de forma mais espontânea (GIL, 2007, p.119), possibilitando-nos adaptar as perguntas de acordo com o decorrer da entrevista.

Assim, fizemos uma aproximação exploratória do cenário da pesquisa: três escolas particulares construtivistas da cidade do Rio de Janeiro no Ensino Fundamental II da educação básica. Com a observação participante, tivemos a compreensão, a significação e a participação na realidade dos sujeitos envolvidos no cenário da pesquisa. Nesta etapa, os participantes foram convidados a assinar o termo de consentimento da sua participação na entrevista semiestruturada (ANEXO 1) para uso dos dados obtidos nesta pesquisa. Autorizaram, assim, a sua participação anônima, voluntária e sem risco.

Escolhemos dezenove personagens para compor esta pesquisa. Na fase de entrevistas, participaram quinze e analisamos nove participantes. Já na fase da experimentação (teste usabilidade) houve sete participantes, dos quais seis realizaram a atividade e uma fez a análise da experimentação.

As entrevistas foram realizadas com três gestores, três profissionais da equipe de inclusão, três professores, dois familiares e um advogado (GRÁFICO 5). Escolhemos um gestor de cada instituição, pois estão numa posição *macro* dentro da escola, vendo o todo. A partir da autorização deles para realização das entrevistas, pedimos indicação de um profissional da equipe de inclusão de cada uma das três instituições atuantes no segmento do Fundamental II (F2). Com essa indicação, realizamos o convite para a participação desses profissionais nas entrevistas e pedimos, para eles, indicações de professores do fundamental dois com alunos com autismo em sala de aula. Cada um indicou um professor.

Em síntese, a parte *Ouvir* da pesquisa possui a seguinte configuração:

Ouvir

CONTEXTO SITUACIONAL: Campo - 3 escolas particulares - Ensino F2

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: Entrevistas semiestruturadas

15 ENTREVISTADOS: 4 gestores, 2 professores, 4 equipe de inclusão,

1 advogado, 2 familiares, 1 adulto com TEA e 1 pedagoga com TEA

9 ANÁLISES: 2 gestores, 2 professores, 2 equipe de inclusão,

1 advogado, 1 familiar e 1 pedagoga com TEA

Gráfico 5: Contexto da fase *Ouvir*

Para a escolha de dois familiares e de um advogado, realizamos uma conversa preliminar com a fundadora de um movimento de inclusão não governamental. Além da indicação dela mesma, ela indicou um advogado especialista em leis de inclusão que dá auxílio a familiares que frequentam os seus eventos. O outro familiar foi indicado pela orientadora desta pesquisa, que organizou um livro de ilustrações da filha desse familiar, diagnosticada como pessoa com autismo. O primeiro contato com todos as personagens foi por meio de mensagem de texto via telefone celular. O segundo contato, após a adesão dos entrevistados à pesquisa, foi a formalização do convite de participação pelo mesmo meio de comunicação. O terceiro contato deu-se pela marcação de encontros presenciais para a realização das entrevistas. Para o conforto dos participantes, cada um escolheu o horário e o local de sua preferência para a realização das entrevistas.

As entrevistas com os profissionais da área de Educação ocorreram nos tempos vagos de cada um. A duração das entrevistas foi determinada pela disponibilidade de cada um. Agendamos as entrevistas (local e horário) segundo a conveniência de cada entrevistado. Antes do início da conversa, os participantes foram convidados a assinar os termos de consentimento livre e esclarecido: um para os profissionais (ANEXO 1.A) e outro para os familiares de pessoas com autismo (ANEXO 1.B) - no qual são informados que suas colaborações dar-se-iam de forma anônima, e que, embora as entrevistas tenham sido gravadas para posterior análise, apenas a pesquisadora e a orientadora teriam acesso a esse material. Dessa forma, temos definidos os participantes das partes 1 e 2 (GRÁFICO 4) desta pesquisa.

2.3.4. Análise das Entrevistas

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, transcrevemos e revisamos todas elas, o que nos permitiu entrar em contato mais uma vez com os dados levantados e, então, realizamos a análise das entrevistas (FIGURA 4 e 5)

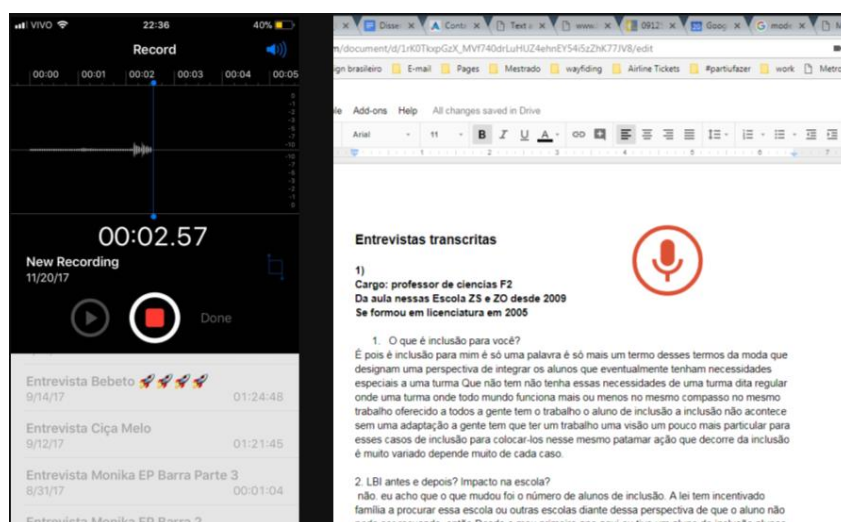


Figura 4: Transcrição das entrevistas com uso do Google Voice Typing

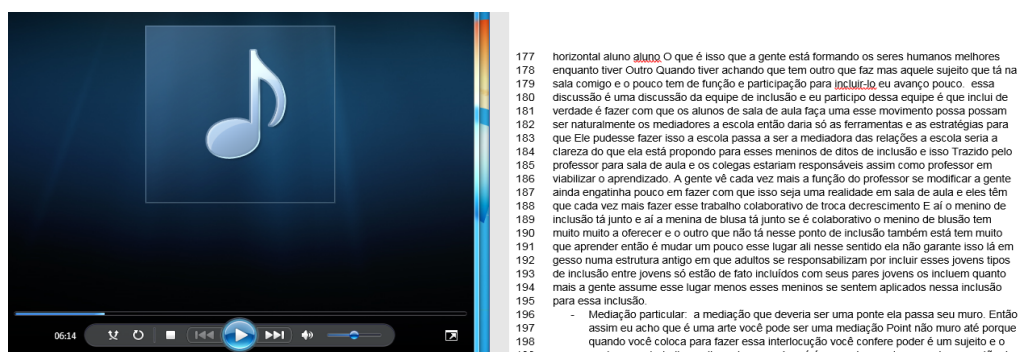


Figura 5: Revisão da transcrição

Analizamos as entrevistas com a metodologia da pesquisa *qualitativa-categorial*, separando as unidades de registro por categorias verbais. As categorias verbais escolhidas foram: *Incluir*, *Experienciar*, *Integrar-relacionar*, *Ensinar-aprender*, *Trocar/compartilhar*, *Formar-informar*, *Pesquisar*, *Mediar*, *Obrigar*, *Fazer*, *Adaptar*, *Integrar*. Essas categorias foram escolhidas com base na pesquisa de fundamentação teórica, e nas observações assistemáticas em conversas preliminares, das quais levantamos as *questões* para elaborar o roteiro da entrevista.

Categoria 1	Profissão/personagem	Escola	Código	Unidade de Registro	Diferencial Semântico (-2 à +2) (x;y;z)
professor	A e B	1_prof_AB_14	a gente tem que ter um trabalho uma visão um pouco mais particular para esses casos de inclusão para colocar eles nesse mesmo patamar	-2	2
		1_prof_AB_15	na verdade é só uma palavra, a ação que decorre da inclusão é muito variável depende muito de cada caso	2	0
gestor	B	1_ges_B_135	a gente tem que trabalhar para exclusão e não para inclusão (...) a gente tem que trabalhar as pessoas para ficarem fora da caixa e não na caixa	-2	2
		1_ges_B_137	Talvez o que a gente chama de incluir seria muito mais a gente poder fazer com que as pessoas possam todas não estarem formatadas porque aí automaticamente a gente tem uma inclusão	-2	2
		1_ges_B_139	no momento que a gente tem essa necessidade de ficar incluindo incluindo incluindo a gente tem um formato muito fechado muito restrito que vai ser sempre exclusivo que vai estar sempre excluindo que vai estar sempre selecionando	-2	-2
		2_ges_B_173	Eu sou muito contra equipe uma equipe de inclusão (...) eu acho que a inclusão tem que ser um trabalho feito com os alunos, o aluno tem que incluir	0	-2

Figura 6: Planilha de análise de conteúdo separada por categorias

Tomamos como base para a análise de dados: ‘a análise de conteúdo categorial’ e a ‘noção dialógica do signo’ de Bakhtin. Partimos do entendimento de que os sentidos abordam não apenas a mensagem (significados referenciais), como também, a *metamensagem* (significados relacionais), sendo os discursos produzidos partilhados pelos sujeitos nele envolvidos. Portanto, com a separação em categorias por verbos (incluir, experienciar, interagir, formar, obrigar, etc), organizamos as falas dos personagens envolvidos no recorte desta pesquisa.

Após essa categorização, criamos três escalas de diferenciais semânticos para quantificar as unidades de registro. Essas escalas têm como objetivo situar a fala dos participantes em três eixos e, assim, gerar um gráfico tridimensional. Como categoria dos eixos (GRÁFICO 6), escolhemos o eixo X para identificar uma variação na fala do participante entre uma situação real – que remete a uma experiência que já ocorreu ou que ainda ocorre - e uma situação ideal – na qual a pessoa expressa sua vontade, sonho ou algo que gostaria que acontecesse. No eixo Y, avaliamos se a fala tinha conotação positiva ou negativa a partir das escolhas dos adjetivos e no eixo Z, queríamos entender se a fala era sobre a legislação da educação inclusiva ou se era sobre estudos acadêmicos e/ou teóricos. A variação de ‘menos dois para mais dois’, passando pelo zero, foi utilizada para representar uma escala de intensidade no assunto abordado. Ou seja, uma fala poderia ser mais positiva do que a outra, ou se referir mais à legislação do que a outra, ou ser mais idealizada do que a outra e assim por diante. A escala não tem julgamento de valor,

sua função é ampliar a compreensão sobre onde a fala dos participantes se localiza no contexto desta pesquisa.



Gráfico 6: Descrição dos diferenciais semânticos

Após a classificação categorial e de valor semântico nos três eixos, criamos um gráfico 3D (FIGURA 7) com as médias das respostas de cada participante em cada categoria e, assim, conseguimos visualizar a teia que foi formada com as respostas. Como o gráfico é complexo e são muitas as falas, escolhemos apresentar o detalhamento da sistemática de análise no Capítulo quatro, junto à análise dos dados, para facilitar a participação do leitor na interação com os dados.

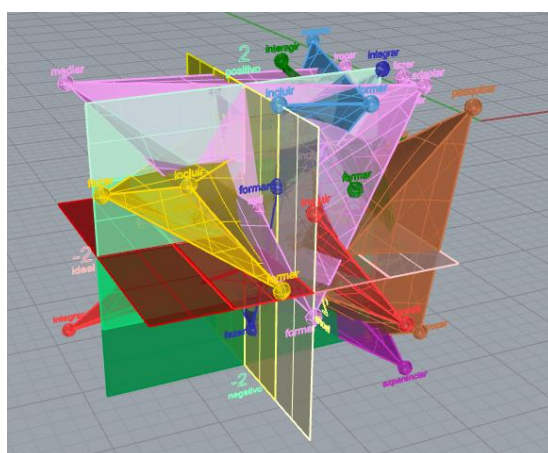


Figura 7: Gráfico 3D para a análise de conteúdo

Depois de analisarmos as entrevistas e compreendermos a construção de sentidos na situação da educação inclusiva nas escolas particulares do Rio de Janeiro, após a LBI, passamos a conviver nos espaços educativos escolhidos para

esta pesquisa, com a finalidade de observar como está sendo conduzida a educação inclusiva de crianças com autismo nas instituições selecionadas. Além das escolas privadas, visitamos espaços de educação especializada para reconhecer as atividades complementares e alternativas de aprendizagem de pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (GRÁFICO 7). Como técnica, utilizamos a observação exploratória, junto com um diário de campo para anotar todas as atividades escolares e complementares.

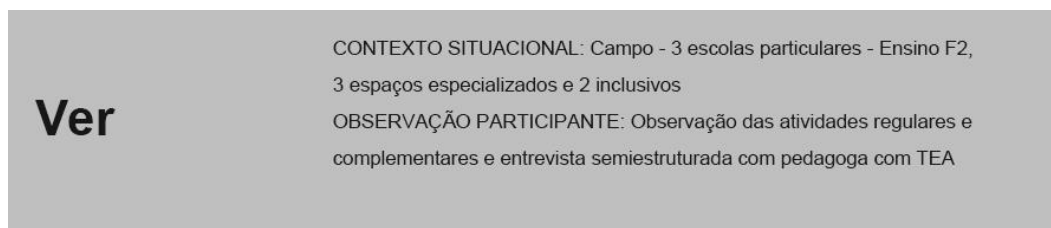


Gráfico 7: Contexto da fase exploratória *Ver*

2.4. Ação

Esta fase consistiu num conjunto de atividades realizadas sobre o Design Participativo através da experimentação da técnica de Cartografia de Deligny. Participaram desse momento experimental, 7 sujeitos das Escolas: professores (3), alunos (2) e gestores (2).

A análise do material foi feita pela pesquisadora e com a colaboração de uma pedagoga com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA).

2.4.1. Observação Participante: Experimentando a Cartografia

Com o cenário de educação inclusiva de crianças com autismo em instituições particulares do Rio de Janeiro esclarecido, iniciamos a fase de *fazer* uma cartografia colaborativa para a troca de experiências e práticas usadas em ambientes de ensino-aprendizagem com o objetivo de diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com autismo.

Tomamos como base o autor francês Fernand Deligny, que representou sua pesquisa de crianças com autismo em ambiente de ensino-aprendizagem, por meio

da ‘cartografia’ no livro “O Aracniano e outros textos”. Ele diz sobre a criação das cartografias que "de fato, isso que nós buscamos, é mesmo isso que pode haver de comum entre essas crianças-aí e nós" [in: RESENDE, p.36, 2016 (DELIGNY, 2008, p.133)]. Assim, na parte *Fazer* (GRÁFICO 8), elaboramos um recurso de construção de significados para dar visibilidade às práticas de ensino-aprendizagem inclusivas desenvolvidas nas escolas observadas.

O recurso foi desenvolvido e experimentado juntamente por três professores, dois profissionais de equipes de inclusão das escolas, um aluno sem diagnóstico e um aluno com TEA. Nesta etapa, os sete participantes foram convidados a assinar o termo de consentimento do teste de usabilidade (ANEXO 1). Autorizaram, assim, a participação deles anônima, voluntária e sem risco. Os menores de idade foram convidados a assinar o termo de assentimento (ANEXO 1.E) e seus responsáveis foram convidados a assinar o termo de consentimento (ANEXO 1.D).

Fazer	CONTEXTO GERAL: Fundamentação Teórica - Conceito cartografia
	CONTEXTO SITUACIONAL: Campo - 3 escolas particulares - Ensino F2
	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: Experimentação
	7 PARTICIPANTES: 3 professores, 2 equipe de inclusão, 1 aluno sem diagnóstico e 1 aluno com TEA
	O resultado foi analisado por pedagoga com TEA

Gráfico 8: Contexto da terceira fase exploratória

A ação foi realizada como um teste de usabilidade de um recurso agregador, colaborativo e aberto, para dar destaque às diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem. O teste de usabilidade foi escolhido como uma técnica para dar visibilidade às práticas atuais. Diferentemente das entrevistas, em que os participantes têm a liberdade para idealizar, teorizar e narrar fatos ocorridos, com o teste pudemos visualizar a atual prática dos participantes. Antes do início do teste, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1.C, 1.D, 1.E ou 1.F), no qual são informados que suas colaborações se dão de forma anônima, e, embora os testes tenham sido gravados para posterior análise, apenas a pesquisadora e a orientadora tiveram acesso a esse material.

2.4.2. Análise do Conteúdo da Cartografia: a pesquisadora e a Pedagoga com autismo

Como o teste consistiu na elaboração de cartografias, analisamos as cartografias com a participação de uma pedagoga que tem TEA e, por isso, o título desta pesquisa se inicia com: “nada sobre nós, sem nós”. A pedagoga foi convidada a assinar o termo de assentimento (ANEXO 1.F) para poder participar desta pesquisa. Além dela, um dos seus responsáveis também foi convidado a assinar o termo de consentimento (ANEXO 1.D) para autorizar a participação dela.

2.4.3. Eventos promovidos sobre Inclusão

Em paralelo, realizamos quatro eventos inclusivos para misturar pessoas com e sem deficiência e ver como isso se dava na prática. Esses eventos tinham como objetivo debater sobre a inclusão por meio da Arte, com profissionais da Saúde e da Educação, com familiares e pessoas com e sem deficiência. Também, realizamos oficinas de formação de professores para criar material didático multissensorial e inclusivo com a participação da pedagoga com TEA.

Como *procedimento ético*, foram apresentados os termos de consentimento e de assentimento, para que os profissionais e os responsáveis e para que os menores e as pessoas com deficiência pudessem entender os objetivos da pesquisa, a fim de dar sua anuência e, assim, garantir a autonomia dos participantes. Além disso, em todas as etapas, por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos participantes, bem como qualquer elemento de identificação em imagens e em vídeos foi mantido em sigilo, e os resultados do estudo estarão à disposição dos participantes quando esta pesquisa for finalizada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações do CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tratamos as identidades dos participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde) e utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos - livros, artigos, slides e transparências. Ou seja, o nome ou o material que indique qualquer participante não serão liberados sem a sua

permissão. Assim foi conduzida esta pesquisa de Mestrado durante o Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio.

2.5.Considerações preliminares

Escolhemos ter um capítulo específico de metodologia, apresentar o recorte, os métodos e as técnicas da pesquisa e as abordagens de análise, pois entendemos como necessária a compreensão do processo metodológico como um todo para auxiliar na condução da leitura. Também vimos como essencial a compreensão do paradigma desta pesquisa, com o tear de informações adquiridas em campo a partir dos discursos e signos dos participantes e do contexto identificados. Para, assim, com a metodologia do design, desenvolvermos uma ação participativa a fim de dar visibilidade às experiências de ensino-aprendizagem de crianças com TEA e contribuir para a formação de profissionais nas áreas da Educação e da Saúde.

Dessa maneira, iniciamos a transcrição da nossa pesquisa, no próximo capítulo, percorrendo a história da educação inclusiva brasileira até os dias de hoje.

Em síntese, percorremos as seguintes etapas reapresentadas aqui, para facilitar a leitura, mesmo que já apresentadas inicialmente no capítulo 1:



Gráfico 9: Estrutura de pesquisa desta dissertação, como apresentada no capítulo 1.

3 Ler

Este capítulo tem como eixo central entender o contexto que possibilitou a fundamentação teórica, no atual momento, da Educação Inclusiva Brasileira e o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por isso, foi dividido em duas partes: a primeira traz a contextualização do cenário político da Educação Inclusiva no Brasil, por meio de uma breve passagem histórica e epistemológica que abrange quatro momentos significativos para a questão da inclusão pela/na Educação: *Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão*. Durante esses momentos, podemos observar uma constante *linha abissal* (SANTOS E MENEZES, 2009) entre as partes envolvidas. Além disso, em paralelo, dialogamos com o papel do ‘oprimido’, baseando-nos na obra de Paulo Freire (1974), a Pedagogia do Oprimido, para entendermos o local onde as pessoas com deficiência *habitavam* durante os momentos abordados, e o local onde eles *habitam* hoje na Educação brasileira.

A segunda parte traz a contextualização do cenário do TEA no Brasil, contendo uma passagem histórica e a introdução dos conceitos teóricos sobre o TEA. Dessa maneira, vamos refletir sobre os conceitos do espectro autista e seus modos de interação com o mundo, baseando-nos no Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM- V). Com Ayres, compreenderemos a história do diagnóstico autista e as causas do comportamento de uma pessoa com TEA.

3.1. Educação inclusiva no Brasil: uma passagem pela história

Para melhor compreensão desses quatro momentos da história da Educação Inclusiva brasileira, trazemos, ao longo desse tópico, ilustrações adaptadas de autor

não identificado¹ e *redesenhos* delas para visualizarmos os sistemas dos processos de interação e das mensagens dos diferentes atores sociais (SCHNEIDER, 2010, p. 197). A partir da fundamentação teórica junto com as ilustrações, observamos as principais mudanças de dinâmica social na inserção de indivíduos com deficiência durante a história da Educação Inclusiva Brasileira. Assim, reconhecemos o cenário atual da Educação Inclusiva no Brasil após a implementação da LBI.

Inclusão é uma questão atual da Educação brasileira e fundamental para a nossa sociedade. De acordo com o IBGE, de 2016 a 2017, a população brasileira aumentou em torno de 1 milhão de habitantes; hoje, somos 207,7 milhões de habitantes e, dentro dessa população, abrigamos os mais diversos tipos de cidadãos que estão inseridos em múltiplas culturas. Em um país miscigenado como o Brasil, infelizmente a nossa sociedade permanece excluindo grupos específicos caracterizados por cor, religião, poder aquisitivo, gênero e/ou deficiência. A questão norteadora desta pesquisa, apresentada no capítulo 1, tem em vista compreender como o Design potencializa a visibilidade dessas diferenças, com vista a integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos.

Canclini (2004, p.15) levanta a questão de “onde encontrar a teoria que organize as novas diversidades?”, ao discutir sobre as mudanças que um mundo globalizado está gerando nas relações que estão deixando de ser multiculturais e passando a ser interculturais. No mesmo sentido, Ortiz (2006, p.91) defende que “a globalização rompe a relação entre cultura e espaço físico”, deixando de entender a cultura como algo que se desenvolve por meio da segregação (multiculturais) e passando a entender a cultura como algo que se inter-relaciona, ou seja, que se assume intercultural.

Novos tempos trazem novos desafios. Appadurai [(In: CANCLINI) 2004:24] diz que as interações entre culturas geram relações, sendo necessário identificar as “diferenças, contrastes e comparações” dentro delas mesmas, para darmos destaque

¹ Ahamos diversas representações da mesma ilustração, mas nenhuma identifica o autor original desse conceito. Inclusive achamos um artigo de Villegas (2017) que buscou a fonte sem sucesso. Ou seja, não sabemos quem criou esse conceito, mas utilizamos como referência a representação do autor Carvalho (2014) para redesenhar a ilustração.

aos excluídos e, aí sim, darmos direitos a todos os cidadãos brasileiros. Logo, de acordo com Canclini, é necessário um olhar profundo “às misturas e aos mal-entendidos que vinculam os grupos (...) não só os intentos de conjuntar as diferenças, mas também os dilaceramentos que nos habitam” (2004, p.25) e explica:

A rigor, trata-se de tornar complexo o espectro. Vamos considerar, junto com diferenças e hibridismos, (...) os modos pelos quais as teorias das diferenças precisam articular-se com outras concepções das relações interculturais: aquelas que entendem a interação como desigualdade, conexão/desconexão, inclusão/exclusão.

Além disso, Canclini (2004, p.26) completa que é importante entender as diferenças a partir das relações interculturais, pois, hoje, vivemos em um mundo fragmentado onde o “politicamente correto” pode, às vezes, asfixiar as culturas excluídas, por não expor as contradições e as perspectivas macrosociais impostas pelo poder oriundo de uma sociedade capitalista. Também Ortiz (ORTIZ, 2006, p.89) reflete na mesma direção, ao enfatizar que “o indivíduo, antes imerso no anonimato da multidão, tem agora no seu isolamento a possibilidade de afirmar sua idiossincrasia”, para impor seus direitos em uma sociedade que ainda continua a excluir.

Vimos isso acontecer durante a história da inclusão de pessoas com deficiência. Essa história passou pela exclusão total dessas pessoas e, hoje, encontra-se numa tentativa de incluir a todos num mesmo sistema educacional imposto pela implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015).

Esta pesquisa compactua com Santos (ano, p. x) na certeza de que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

3.1.1. Uma visita à história da exclusão, segregação, integração e inclusão na Educação brasileira.

Para darmos a todos o direito à Educação, é necessário reconhecermos as diferenças, compreendendo a história da inclusão de pessoas com deficiência até os dias de hoje. Por isso, faremos uma passagem pela história da educação inclusiva no Brasil, dividindo-a em quatro grandes momentos: primeiro a *exclusão*, segundo

a *segregação*, terceiro a *integração* e quarto, e atual momento, a *inclusão* de pessoas com deficiência. Esses quatro momentos marcam o processo de inserção social e pedagógica de pessoas com deficiência na Educação Brasileira. Fundamentados nos estudos dos autores Farbiarz (2016), Santos e Menezes (2009), Beyer (2006) e Paulo Freire (1974), buscamos entender o panorama dessa história de inclusão.

Santos e Menezes (2009, p.23) ressaltam a existência de dois lados do pensamento moderno da nossa sociedade:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceitável de inclusão considera como sendo o outro.

Podemos observar que o *pensamento abissal* traz a ideia de que existem dois lados que não se falam: o excluído e o excludente. Tal pensamento ilustra bem o período que vivemos durante o primeiro momento da Educação Brasileira, no qual passamos pela total exclusão de pessoas com deficiência. Essas pessoas eram tidas como seres inexistentes na nossa sociedade, e que, por serem consideradas incapazes de executar qualquer função, eram impedidas de frequentar espaços escolares, como podem ser visualizadas na ilustração seguinte:

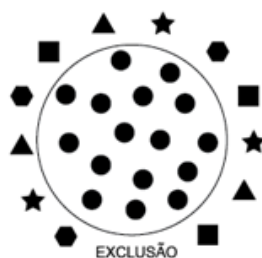


Gráfico 10: Ilustração da exclusão de pessoas com deficiências. Autor desconhecido²

² Ahamos diversas representações da mesma ilustração, mas nenhuma identifica o autor original desse conceito. Inclusive, achamos um artigo de Villegas (2017) que buscou a fonte sem sucesso.

Por exemplo, entre 1745 e 1829, existia a roda dos expostos, “onde crianças com deficiência eram abandonadas para serem cuidadas por freiras” (FARBIARZ, 2016, p.154). Essa prática de exclusão era considerada como regra e impedia essas crianças de habitar o espaço comum. Ou seja, as crianças com deficiência eram vistas como algo ilegal e a prática da exclusão como algo legal.

Tamanha era a exclusão que, em 1824, foi instituído pela Constituição que a pessoa com necessidades especiais não tinha autorização de exercer o seu direito político (FARBIARZ, 2016, p.155). Existiam assim, dois lados, o *excluído* e o *excludente*, que mantinham entre eles o *pensamento abissal* anteriormente apresentado. Assim, pessoas com deficiência (excluídas) ficavam isoladas e excluídas radicalmente, por serem sujeitos que não eram identificados por suas potências e pertenciam ao universo externo do ambiente comum brasileiro (excludentes).

Na mesma direção, os séculos de exclusão vistos pelo viés da Educação têm em Paulo Freire, especificamente na Pedagogia do Oprimido (1974, p.44), uma crítica precisa em que:

Para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se... qualquer restrição a tudo isso, em nome do direito de todos, lhes parecem uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitava os milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros são coisas. Para eles, há um só direito – o direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”.

Em suma, práticas excludentes, embora inscritas em séculos passados, integram um conjunto de ações que levam Santos e Menezes (2009, p.30) a sustentarem que, ainda no século XXI, permanece existindo uma cartografia

Ou seja, não sabemos quem criou esse conceito, mas utilizamos como referência a representação do autor Carvalho (2014) para redesenhar a ilustração.

moderna dual, embora com diferenças significativas na relação com os primeiros momentos de exclusão total, detalhada a seguir:

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal.

Aos poucos, as pequenas conquistas dos excluídos foram modificando o cenário. Surgiu, então, o segundo momento, o de *segregação*, quando foram criados locais especiais para atender as pessoas com necessidades especiais. Essas pessoas deixaram de ser exiladas e passaram a habitar espaços exclusivos. Um lado cedeu para o outro e a relação se aproximou, mas o *pensamento abissal* discriminatório se manteve. A ilustração a seguir, sintetiza o segundo momento:

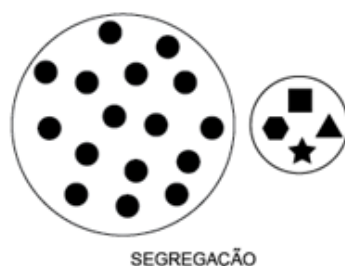


Gráfico 11: Ilustração da segregação de pessoas com deficiência. Autor desconhecido³.

Um primeiro olhar, em prol da não exclusão total e, conseqüentemente, da segregação, data de 1874, com a inauguração do Hospital Juliano Moreira, hospital específico para atender pessoas com deficiência mental (FARBIARZ, 2016, p.155).

Sem dúvida, foi um grande avanço, mas, apesar da criação desse e de espaços similares, percebemos, que o objetivo primordial ainda não era o do acolhimento

³ Ahamos diversas representações da mesma ilustração, mas nenhuma identifica o autor original desse conceito. Inclusive achamos um artigo de Villegas (2017) que buscou a fonte sem sucesso. Ou seja, não sabemos quem criou esse conceito, mas utilizamos como referência a representação do autor Carvalho (2014) para redesenhar a ilustração.

da diversidade, mas sim, a partir da fala de Santos e Menezes (2009, p.32-33), o da purificação do ser que era visto como contaminado por sua deficiência:

As linhas globais estão de novo em movimento, mas de uma forma tal que o outro lado da linha parece estar a expandir-se, enquanto este lado da linha parece estar a encolher. A lógica da apropriação/violência tem vindo a ganhar força em detrimento da lógica da regulação/emancipação. Numa extensão tal que o domínio da regulação/ emancipação não só está a encolher, como também está a ficar contaminado internamente pela lógica da apropriação/violência.

Podemos destacar que, apesar de ter havido uma nova abertura para a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, essa prática era feita de uma maneira que essas pessoas eram, em um significativo número de vezes, maltratadas, violentadas e mantidas isoladas com tratamentos medicinais fortíssimos, visto que essas pessoas com deficiência eram tratadas para serem purificadas, “limpadas”, higienizadas.

Existia uma cultura de higienização na medicina, que era aplicada para além das paredes hospitalares e invadia, também, as salas de aula. Em 1903, foi inaugurado o Pavilhão Bourneville, a primeira escola especial para crianças ‘anormais’ do Rio de Janeiro, e lá acreditava-se na medicina higienista (FARBIARZ, 2016, p.155). Portanto, durante o período de segregação, essas pessoas ainda sofreram muito, foram apropriadas e violentadas como animais, e seus direitos humanos de emancipação foram desconsiderados.

O terceiro momento de *integração* aparece no ano de 1932, já no século XX, quando é divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. A partir desse momento, inicia-se o fim da visão médico-higienista e ganha espaço a visão psicológica sobre a sociedade. A integração vem com a inserção de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, principalmente em instituições privadas (KASSAR, 2011, p. 64). Essas pessoas eram, contudo, denominadas como “anormais” e não tinham direitos iguais. O DECRETO 5.884, de 1933, que instituiu o código de educação do Estado de São Paulo, deixou claro que a preferência era por instituições privadas (KASSAR, 2011, p.64), mas, “onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas (...) serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares” [in: KASSAR (DECRETO 5.884, de 1933) 2011:65].

Eram em instituições privadas, consideradas com a especificidade de serem espaços especiais, que essas pessoas podiam habitar e exercer o direito de aprendizagem. Dentro dessas instituições, eram aplicados testes cognitivos para fazer o diagnóstico se elas podiam ser enquadradas como pessoas com necessidades especiais. Esses testes foram desenvolvidos pela estrangeira, educadora e psicóloga Helena Antipoff, que havia recém-chegado ao Brasil (FARBIARZ, 2016, p. 155-156).

Com a influência de Helena Antipoff, surgiram outros espaços especiais. Em 1945, no Rio de Janeiro, foi fundado o Pestalozzi, que, em 1948, abriu uma filial em Niterói (KASSAR, 2011, p. 67). Em 1954, surge, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que depois virou rede nacional (SILVA, 1995, p. 36).

A integração de todos no mesmo ambiente escolar público só veio a ser debatida na década de 1970, quando, em 1973, foi constituído o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, encarregado de disseminar, fomentar, e acompanhar a política da Educação Especial no país (KASSAR, 2011, p. 68). Porém, somente na década de 1980, com o relatório da UNESCO de 1988, foram desenvolvidas as primeiras diretrizes para a inclusão do “aluno excepcional” nas salas de aula “regulares”, dando direito a oportunidades iguais (FARBIARZ, 2016, p. 156) e iniciando o terceiro momento, a integração, conforme ilustrado a seguir:

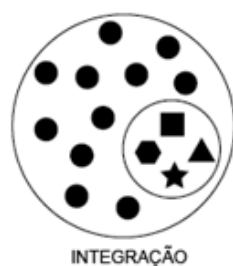


Gráfico 12: Integração de pessoas com deficiência. Autor desconhecido⁴.

⁴ Ahamos diversas representações da mesma ilustração, mas nenhuma identifica o autor original desse conceito. Inclusive achamos um artigo de Villegas (2017) que buscou a fonte sem sucesso. Ou seja, não sabemos quem criou esse conceito, mas utilizamos como referência a representação do autor Carvalho (2014) para redesenhar a ilustração.

Entretanto, na visão de Beyer (2006, p.21), as escolas especiais ainda eram consideradas espaços que segregavam, pois desempenhavam a função “de ‘depósito’ de rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfazia a normatividade do currículo regular”. Nesse contexto, podemos observar que, apesar de as pessoas com deficiência terem passado a coexistir na nossa sociedade, ocupando ambientes de ensino-aprendizagem especiais, cada um estava no seu ‘devido’ lugar. Portanto, apesar do avanço, a integração educacional não cumpria o papel de inclusão integral, ou seja, de educação com os mesmos direitos para todos.

Em 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Foram discutidas questões importantes que reverberaram na reformulação de novas práticas que cumpriam com o melhor papel para atender às necessidades educacionais de alunos especiais no Brasil (FARBIARZ, 2016, p. 156).

Em 1996, o governo brasileiro decretou a Lei de Diretrizes Básicas de Educação (LDB/96) que trouxe normas para a Educação como um todo e, pela primeira vez, inseriu o aluno especial em classes comuns dando direitos iguais a todos (KASSAR, 2011, p.71). Em 1998, o Governo lançou o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental- Educação Especial, justificando que (BRASIL, 1998, p.55):

A integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades.

A partir de então, surge o atual e quarto momento, o de *inclusão*, que “significa inserir no ambiente o menos restritivo possível, atendendo às características pessoais de cada aluno, suas potencialidades e limitações”. (BRASIL, 1998, p. 47). Assim, a educação especial brasileira passa a tentar ser inclusiva.

No contexto internacional, uma importante mudança ocorre quando, em 2008, a Organização das Nações Unidas (ONU), aprova a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (p.7), que busca assegurar o compromisso de um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Dentro dessa convenção foi instituído (FARBIARZ, 2016, p. 156):

- Constituição de um arcabouço político e legal fundamental na concepção de educação inclusiva
- Institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização
- Orientação específica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas

A partir de então, no Brasil, diversos decretos e PNEs foram aprovados, favorecendo os direitos de pessoas com deficiência, até que, em 2015, foi aprovada a Lei de Inclusão Brasileira (LBI) (Figura 4). Em 2016, a LBI é implementada, com o objetivo de desenvolver uma Educação Inclusiva que oferece suporte aos alunos com deficiência dentro do espaço regular de ensino-aprendizagem, trazendo mudanças significativas e imediatistas para todas as instituições de ensino-aprendizagem básicas brasileiras.

Em síntese, as principais conquistas de nosso século foram:



Gráfico 13: Principais decretos da educação inclusiva nos últimos anos. Revista Educação Online.

Desde a implementação da LBI, as instituições de ensino-aprendizagem, sejam elas públicas ou privadas, passaram a ser obrigadas a dispor de uma sala de recursos multifuncionais, de profissionais de apoio à saúde e à educação, de adaptação curricular e de atendimento educacional especializado para dar suporte durante todo o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Essas obrigações visam dar aos alunos com deficiência o acesso e o direito à Educação como todos os brasileiros têm, conforme a ilustração a seguir:

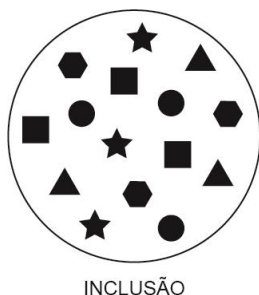


Gráfico 14: Ilustração de inclusão de pessoas com deficiências. Autor desconhecido⁵.

Se a LBI trouxe a proposição de direitos indiscutíveis à pessoa com deficiência, o cotidiano das escolas parece carecer de uma fundamentação para proporcionar, na dimensão necessária, esses direitos. A ideia do pensamento *abissal* ainda está presente nos dias de hoje. Por isso, retomamos o pensamento de Canclini e Oriz, junto com a fala de Kassir (2012, p.855), quando diz que “na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população”. Ou seja, vivemos em um momento em que ainda é importante observar as diferenças físicas e cognitivas para se dar direitos a um grupo excluído; mas, quem sabe, um dia, poderemos viver em uma sociedade na qual cada indivíduo é visto na sua pluralidade e sendo incentivado a desenvolver o seu potencial, seja ele qual for.

A partir da ilustração proposta anteriormente, como síntese do quarto momento (a inclusão), podemos refletir sobre o próprio significado dessa palavra, que tem origem no latim *includere*, cujo sentido etimológico é ‘conter em’,

⁵ Ahamos diversas representações da mesma ilustração, mas nenhuma identifica o autor original desse conceito. Inclusive achamos um artigo de Villegas (2017) que buscou a fonte sem sucesso. Ou seja, não sabemos quem criou esse conceito, mas utilizamos como referência a representação do autor Carvalho (2014) para redesenhar a ilustração.

‘compreender’, ‘fazer parte de’, ou ‘participar de’. A conceituação do termo nos dá a pista para considerarmos que, se a Educação precisa do complemento ‘inclusão’, se ainda é preciso a instituição de leis e decretos que visem garantir determinados direitos, podemos considerar que ainda existem dois lados onde a sociedade pode escolher habitar: o lado em prol do incluído e o lado em prol do excluído.

3.1.2. Uma redefinição visual do atual momento de inclusão na Educação brasileira

Mesmo ainda não tendo chegado a uma educação efetivamente inclusiva, o projeto de educação inclusiva brasileira tem como objetivo respeitar a individualidade, o que é um grande passo, se considerarmos a representatividade do pensamento abissal que fundamenta a nossa sociedade. Um pensamento pós-*abissal* constitui-se mais como uma expectativa de uns do que como uma realidade possível para outros. A história mostra que estamos no processo de uma aproximação da total integração (terceiro momento) dos indivíduos na sociedade brasileira. Aos poucos, a visão que segrega (segundo momento) “vai perdendo força com a conquista de direitos, e a complexa relação do país com sua diversidade vai se desenrolando, no embate constante para a superação das desigualdades” (KASSAR, 2012, p. 845). Segundo o autor Paulo Freire (1974, p.52):

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por si mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feitas por outros.

A partir do texto de Freire e, como disse Menezes e Santos, podemos refletir sobre a atual situação de inclusão na educação brasileira. Para que a inclusão de fato aconteça, é necessário que o opressor ceda parte da sua liberdade para o oprimido adquirir a sua liberdade de direito. Visto que a liberdade em questão é ter os mesmo direitos e acessos que todo e qualquer cidadão brasileiro tenha à

educação. Para isso, é necessário que todos se envolvam nesse movimento de inclusão. Porém, atualmente, ainda não chegamos nesse ponto, ainda temos muito que desconstruir, para construir. Continuamos assim, identificando as diferenças para entendermos as desigualdades.

Portanto, propomos releituras das ilustrações apresentadas pelo ‘Autor Desconhecido’, por não estarem condizendo com o atual momento de inclusão. A LBI implica em que haja a inclusão por meio de profissionais de apoio. Ou seja, se é necessário um mediador, o aluno não está interagindo por conta própria com os outros, e sim, por meio da mediação. Além disso, essa mediação pode ser realizada pelos alunos e pelos professores regulares. Por isso, adicionamos os traços para representar a relação de inclusão por meio da mediação de todos, uns com os outros.

Além da atualização da ilustração do atual momento de inclusão, analisamos os outros momentos dessa passagem histórica e propomos novas configurações para melhor ilustrar o atual momento da Educação Brasileira como um todo. Começamos por analisar o momento de exclusão, que passou, e não temos como saber se existe ainda ou não, pois, se estão completamente excluídos, não os vemos. Portanto esse momento não será mais representado.

Seguimos para o momento de ‘segregação’. Os manicômios acabaram, mas os espaços de tratamento de saúde mental ainda existem e podem dar um auxílio à formação do cidadão. Além disso, as salas especiais eram consideradas ambientes de integração, mas, efetivamente, são ambientes separados que proporcionam um atendimento especializado e individualizado, para que esse sujeito possa adquirir autonomia. Por isso, não devem ser vistos como ‘segregadores’, pois, se o aluno que estuda nesses locais consegue se inserir na sociedade na vida adulta, pressupomos, então, que esse ambiente não está segregando, mas separando, para dar maior atenção às potências de cada indivíduo.

O momento de integração também pode ser discutido, pois muitos educadores acreditam que os próprios alunos devem aprender uns com os outros e que, por meio das suas trocas de conhecimento e respeito, desenvolvam valores que permitam a coexistência harmônica de todos no ambiente de ensino-aprendizagem. Inclusive, desde 2006, o Governo Brasileiro vem implementando um programa de ensino integral não apenas de Educação em horário integral, mas também com foco

na integralidade do ensino, no desenvolvimento integral da criança e do jovem pela vida toda e para todos (INEP, 2014). Dessa maneira, as releituras das ilustrações de inclusão e integração ficaram assim:

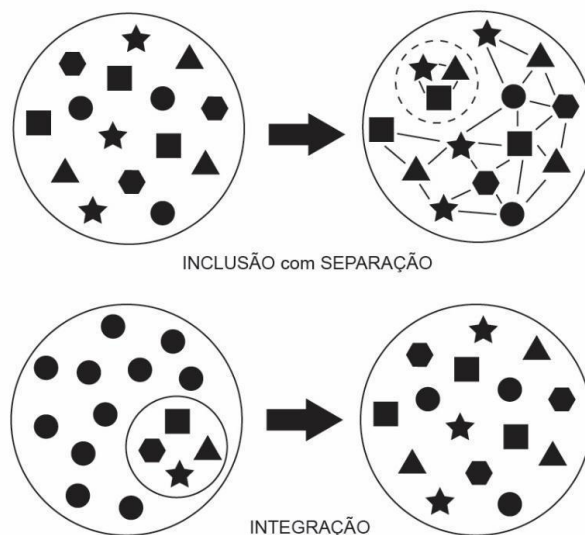
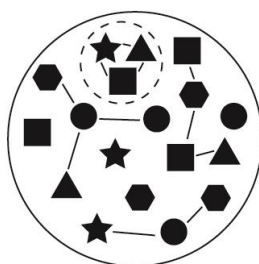


Gráfico 15: Redesenho das ilustrações.

Então, percebemos que vivemos em um momento de tentativa de inclusão educacional que ainda contém ambientes *separados* e *integrados* dependendo da instituição e da condição dos alunos com deficiência. Assim, podemos sugerir, mantendo a borda externa como a representação do mundo externo ao da escola, que o contexto atual da Educação no Brasil é multifacetado:



HOJE, MULTIFACETADO: SEPARAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Gráfico 16: Proposta de Ilustração do atual momento de Educação no Brasil

Desta forma, levantamos a questão de que, talvez, o ideal não seja a total *integração* ou *inclusão*, mas o respeito às necessidades de cada indivíduo para que todos possam ter uma chance de exercer seus direitos ao ter acesso a uma educação

de qualidade. Retomamos a discussão sobre a necessidade de todos cederem partes de suas liberdades e adicionamos a visão de Paulo Freire (1994) que disse, numa palestra, que todos nós temos o direito de viver a nossa liberdade individual e em grupos, mas, para convivermos em sociedade, temos de respeitar a liberdade do outro; daí, há o surgimento de regras para mediar o limite de um e do outro. Logo, cada um deve ceder para a liberdade do outro existir, e não existe liberdade sem regras. Talvez, o pensamento *pós-abissal* nunca venha a existir na nossa sociedade. Mas a interação entre as partes pode trazer um conjunto de regras para a melhoria do convívio de todos numa mesma sociedade.

Percebemos, assim, que, com o passar do tempo, da total exclusão ao atual momento multifacetado de inclusão, a LBI, apesar das controvérsias, deu ferramentas às pessoas com deficiência (oprimidos) a terem direito e subsídios para um ensino de qualidade. A LBI, de uma certa forma, torna possível aos próprios oprimidos lutarem por conta própria por suas liberdades. Para que possam adquirir suas próprias autonomias/liberdade através de um ensino de qualidade e que possam ensinar para os demais “o olhar do outro (oprimido) a partir do outro (oprimido)” (MENEZES E SANTOS, 2009) e não o olhar do outro (oprimido) a partir do nosso (opressor).

Entretanto, na prática, a história é diferente; por isso, entramos no dia a dia do ambiente de ensino-aprendizagem, e ilustramos os ambientes de ensino-aprendizagem, para compararmos com o esquema atual de inclusão (GRÁFICO 16).

3.2. Os conceitos do Transtorno do Espectro Autista: modos de interação

Este tópico tem como eixo central fazer uma breve passagem histórica e apresentar os conceitos do transtorno do espectro autista (TEA). Além disso, vamos apresentar um relato de uma pedagoga com TEA sobre a sua perspectiva em relação aos conceitos do TEA. Usamos como fundamentação teórica deste capítulo artigos da Revista Ler & Saber Autismo (2016), o livro de diagnóstico DSM-V (2013) e o autor Ayres (1989).

Neste subtópico, apresentaremos a classificação do Autismo no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais e explicaremos, baseando-nos em

Ayres, as maneiras de interação de uma pessoa com TEA com os objetos e a sociedade, para que possamos entender o mundo da criança com autismo.

O termo “autismo” foi introduzido, em 1906, pelo psiquiatra suíço Plouller, para descrever as crianças que se “isolavam”. O primeiro diagnóstico, contudo, veio em 1943, dado pelo médico austríaco, Leo Kanner, que publicou o artigo “distúrbios *autísticos* do contato afetivo” no qual observou 11 crianças com autismo durante um longo período (REVISTA *LER & SABER AUTISMO*, 2016).

Apenas em 1980, o Autismo foi classificado como um transtorno independente. Até então, o Autismo era relacionado como um distúrbio dentro da Esquizofrenia. Em 2013, foi classificado no DSM-V, como um espectro, por conter diversos tipos de transtornos. As pessoas com autismo podem ter diversos conjuntos e níveis de comorbidades distintos, que podem ser classificados de leves a graves.

No Brasil, o diagnóstico é baseado na Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2018), que acabou de unificar todos os transtornos dentro de um só espectro, como a última versão do DSM-V (2013). Agora, ambos classificam todas as pessoas com Autismo e Asperger dentro do TEA (TISMOO, 2018). No entanto, é importante saber que o diagnóstico é obtido por meio de uma observação clínica e pela história relatada pelos familiares ou responsáveis. Isso significa que não existe marcadores biológicos que definam o quadro, o que resulta em diagnósticos realizados pela observação.

Segundo o DSM-V, para efeito de diagnóstico, o sujeito deve preencher os critérios 1, 2 e 3 abaixo:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas das seguintes maneiras:
 - a. déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b. falta de reciprocidade social;
 - c. incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por, pelo menos, duas das maneiras abaixo:

- a. comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
- b. excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- c. interesses restritos, fixos e intensos.

3. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. (DSM-V, 2012, disponível em: <www.dsm5.org>)

De acordo com a Organização Autismo e Realidade (A&R), que é uma organização que visa acolher e divulgar informações e pesquisas na área, o TEA é um termo geral usado para descrever um grupo de transtornos de desenvolvimento do cérebro, que corresponde a um conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social e a capacidade de comunicação dessas pessoas. Esse transtorno consiste em um padrão restrito de comportamento e vem acompanhado de deficiência sensorial.

Os sentidos são ferramentas básicas que utilizamos para lidar com o cotidiano, interagirmos com o mundo e aprendermos sobre ele, ou seja, os estímulos sensoriais nos permitem interagir socialmente e, deste modo, nos possibilitam vivenciar experiências relevantes nos processos de desenvolvimentos sociocognitivos. Pessoas com TEA, por terem deficiência sensorial, possuem uma maneira própria de se relacionar com o espaço, os objetos e as pessoas, pois estímulos sensoriais são recebidos por elas de forma excessiva ou, às vezes, nula.

Partindo dessa premissa, podemos considerar a desorganização sensorial como uma característica comum em pessoas com autismo. Essa desorganização gera diversos tipos de reações e pequenos desconfortos, culminando, muitas vezes, em ataques agressivos. Percebemos, então, uma complexidade envolvida na relação entre o indivíduo com autismo e o mundo.

É possível inferir que pessoas com autismo estão em constante batalha, tentando lidar com o excessivo ou com o baixo estímulo sensorial para organizar

sua rotina e suas vivências. Uma consequência gerada pela desorganização sensorial é a dificuldade de lidar com os aspectos das relações sociais, pois, além de as pessoas com autismo se sentirem sobrecarregadas, muitas vezes, não percebem as sutilezas dos códigos sociais, captadas pelos sentidos, entre as pessoas.

Segundo Ayres (1989), a Integração Sensorial consiste em um processo neurológico que possibilita utilizar a percepção corporal de maneira eficaz em relação ao ambiente. Contudo, pode-se observar que o transtorno do processamento sensorial ocorre justamente devido a uma alteração dessa percepção no que diz respeito a detectar, modular, interpretar ou responder aos estímulos sensoriais.

Esses transtornos são caracterizados pela dificuldade em regular o grau, a intensidade e a natureza das respostas aos estímulos e são classificados da seguinte forma: transtornos de modulação sensorial, transtornos de discriminação sensorial e transtornos motores com base sensorial (GRÁFICO 17).

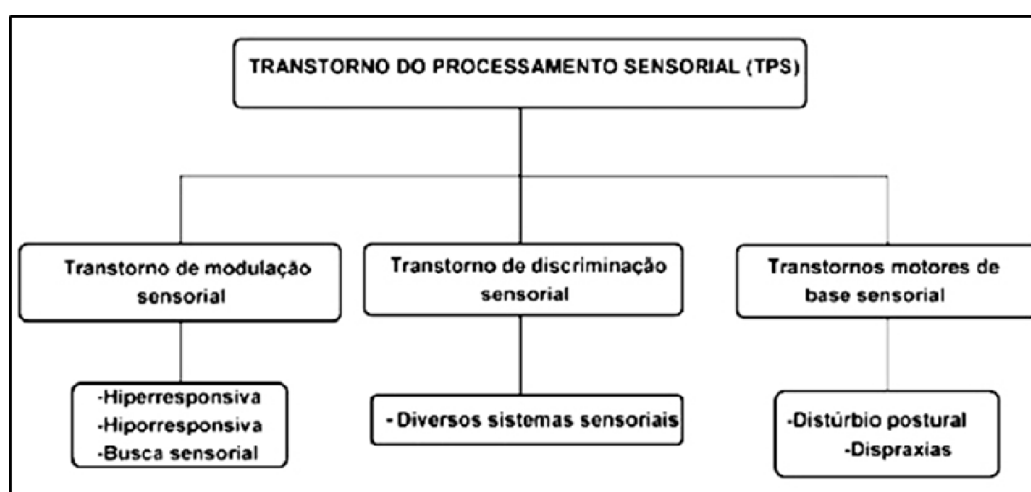


Gráfico 17: Classificação do transtorno do processamento sensorial segundo Miller et al (2007) .

A figura nos mostra que o transtorno do processamento sensorial é composto de várias camadas de complexidade. Essas camadas podem sofrer variações de grau em cada uma delas. Por consequência, cada indivíduo torna-se peculiar por sua complexidade individual, o que dificulta ainda mais o tratamento e a integração dessas pessoas com o ambiente.

Se pensarmos que a aprendizagem está relacionada à integridade do processamento sensorial, entendemos que o desenvolvimento da pessoa com

autismo pode estar comprometido nesse encadeamento. O processo de aprendizagem envolve diversas habilidades do indivíduo, como a capacidade de receber as informações do ambiente e dos movimentos do corpo, de processar e integrar as diferentes informações sensoriais no sistema nervoso central e, por conseguinte, de produzir respostas adaptativas adequadas aos eventos em sua volta. Se acreditamos na construção do aprendizado a partir de uma construção de identidade e de mundo, ou seja, de como o sujeito está em ação no meio, podemos dimensionar que, havendo o comprometimento sensorial, o indivíduo com autismo apresenta dificuldades para interferir nos processos de atenção e planejamento, comprometendo, deste modo, a capacidade de interação com o ambiente e, assim, prejudicando seu aprendizado.

3.3. Considerações preliminares

Pudemos entender, a partir das ilustrações e da passagem histórica da inclusão de pessoas com deficiência na Educação, a movimentação e o lugar que essas pessoas vêm ocupando no decorrer da ‘história brasileira da inclusão’ e após a implementação da LBI. Vimos que o jogo de poder cria o *espaço banal*, mas que, mesmo caso esse espaço diminua, para Santos (1996) “a totalidade das possibilidades existentes somente se dá de forma parcial, nunca de forma total, e é por isso que não há o espaço total.” Ou seja, para que exista uma educação onde todos sejam incluídos, ninguém vai estar 100% confortável, todos terão de ceder um pouco da sua liberdade (FREIRE, 1994).

Além disso, vimos que o atual momento é multifacetado por diversos espaços de ensino-aprendizagem. E que, por vivermos em um mundo globalizado, existem múltiplas maneiras de lidar com a inclusão de pessoas com deficiência na educação, contanto que seja respeitado o direito de cidadão que esse indivíduo tem. Para Santos (1996, p.9):

A sociedade global dos sociólogos existe através do espaço geográfico. É o espaço geográfico que transforma em existência a sociedade global, este ser que é um todo, mas um todo em potência. O existir, ser em ato, oferece esta ideia de epistemologia da existência, porque existindo estão todos. Existem todas as empresas, existem todas as instituições, e todos os homens juntos existem, não importam as suas diferenças. E os geógrafos não devem escolher entre empresas, e instituições e

muito menos entre pessoas. Todos constituem este espaço banal que é o centro de nosso trabalho e por intermédio do qual nós mostramos nosso interesse pelo Mundo e pelo Homem.

Consequentemente, as leis vêm surgindo, sendo debatidas e alteradas justamente para garantir esse direito do cidadão brasileiro a um ensino de qualidade. Mas, para entendermos como a situação vem se estabelecendo na prática, no contexto educacional, no Capítulo quatro vamos a campo entrevistar participantes deste contexto, para identificar como é realizada a educação inclusiva nas escolas particulares do Rio de Janeiro.

Também apresentamos a história e o conceito do transtorno do espectro autista (TEA), o que nos traz uma perspectiva teórica, visto que tínhamos como objetivo entender as características específicas do autismo na relação com o ensino-aprendizagem. No geral, percebemos que o TEA ainda é um diagnóstico muito recente para um espectro muito grande e diversificado. Isso traz muitas incertezas sobre como se deve tratar e educar uma pessoa com autismo para lhe trazer autonomia e capacitação para a inserção no mercado de trabalho. Ou seja, é necessário um olhar individualizado.

4 Ouvir

Após levantarmos, no capítulo anterior, os possíveis ambientes de ensino-aprendizagem onde os estudantes com deficiência podem estar e o conceito do TEA, neste capítulo, vamos a campo entrevistar nove formadores, um familiar de pessoa com autismo, um advogado e uma pedagoga com autismo sobre as mudanças trazidas pela LBI no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem de instituições de educação básica privada, no segmento do Ensino Fundamental II. E fechamos com o depoimento da nossa participante pedagoga diagnosticada com TEA sobre como ela conceitua o TEA. Dessa forma, vamos entender como pode ser caracterizado o TEA a partir de sua perspectiva.

Como indicado no Capítulo 2, a pesquisa de campo foi iniciada com observações exploratórias das instituições que compõem essa pesquisa. Durante as observações, foram surgindo dúvidas que ganharam formato de entrevista semiestruturada. Com suporte de Santos (1996), Maturana (2006) e Freire (1994), vamos compreender como essas falas se encaixam na educação. Faremos o uso, também, da perspectiva de Bakhtin (1987[1929]) acerca do caráter ideológico dos discursos e da de Colliman (1980), em sua conceituação das múltiplas faces. Como ferramenta de coleta e sistematização das respostas, faremos uso da análise de conteúdo (BARDIN, ano ?) e, fundamentalmente, é por meio da participação e do caráter transdisciplinar do Design que realizamos esta pesquisa, analisando contextos complexos com fundamentação em Bomfim (1997), Couto e Ribeiro (2000) e Farbiarz e Ripper (2014). Isso para participar da compreensão do cenário atual da Educação Inclusiva dentro do recorte desta pesquisa.

4.1. Sistema de análise do conteúdo das entrevistas

Como explicamos no tópico 2.6, realizamos uma breve observação exploratória para elaborar as questões das entrevistas semiestruturadas. Após a transcrição de cada uma, escolhemos nove participantes - dos treze entrevistados –

para a realização da análise. Foram escolhidos os mais relevantes: dois profissionais de educação de cada instituição, um familiar de pessoa com autismo, um advogado para esclarecer a situação legislativa e uma pedagoga com autismo para dar seu posicionamento como pessoa incluída e especialista em educação inclusiva. Assim, pudemos compreender o posicionamento ideológico/realístico, positivo/negativo e teórico/legislativo – como apresentamos no capítulo dois - sobre o atual momento da Educação inclusiva brasileira. Para isso, retiramos de cada fala as unidades de registros (UR), que foram separadas em categorias. Relembrando, escolhemos categorizar por verbos e esses verbos são:



Gráfico 18: Categorias verbais de análise

Primeiramente, identificamos a UR no texto transcrito; em seguida, categorizamo-la por assunto relacionado ao verbo e, por último, essa UR recebeu uma nota nos eixos x, y e z que variava de -2 à +2 (GRÁFICO 19). Dessa forma, conseguimos atribuir um valor quantitativo às falas por participante dentro de cada categoria. Ao final, tivemos como calcular a média de cada participante por categoria e, a partir dessas médias, geramos diversos gráficos 3D para conseguirmos entender onde a fala de cada participante se localizava nos três eixos. Além disso, os gráficos proporcionaram uma visualização mais clara de onde foram formadas zonas de maior número de respostas e zonas de menor número de respostas.



Gráfico 19: Exemplo da escala de avaliação das URs

Para auxiliar nessa visualização, geramos dois métodos de análise 3D, pois não encontramos métodos de análise de gráficos 3D nem nomenclaturas de posicionamento de dados. Dessa maneira, criamos um método de análise gráfica com duas esferas, uma menor e outra maior (GRÁFICO 20). Com elas, conseguimos entender se a média do participante por categoria se localizava numa zona extrema ou conservadora. Chamamos de conservadora a fala que está próxima ao encontro de todos os eixos, ou seja, os pontos próximos a zero. Essas URs receberam essa nota por serem falas neutras, sem ênfase em nenhum dos pontos avaliados. Chamamos de extrema, a média que está no extremo do gráfico, próximo aos pontos *menos dois* ou *mais dois*. Essas URs receberam essas notas porque foram claras e objetivas no discurso que estavam passando.

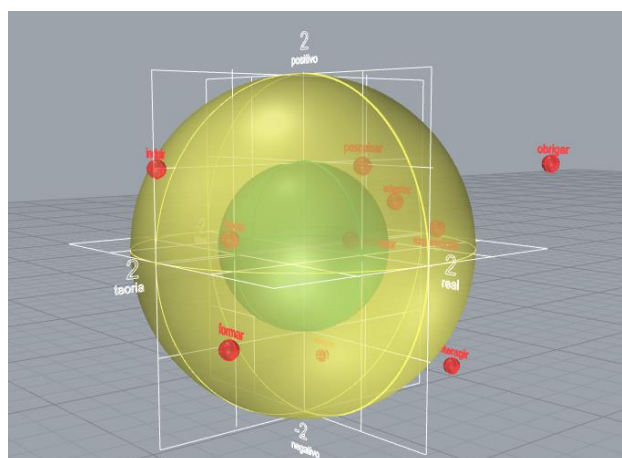


Gráfico 20: Análise das médias das categorias por participante por zona esférica

Com as duas esferas, criamos três zonas de respostas: 1, 2 e 3. Sendo a zona 1 a zona interna da esfera pequena, representando as médias mais conservadoras por se aproximar dos zeros, nem muito positiva nem muito negativa, nem idealista nem realista, sobre legislação e sobre teoria; a zona 2 fica localizada dentro da esfera grande, mas externa à esfera pequena, representa a zona moderada; e, na zona 3, percebemos as médias extremas por estarem externas à esfera grande; então, consideramo-la claramente uma fala positiva ou negativa, real ou ideal, sobre a legislação ou a teoria.

Além do sistema de zonas de esferas, para cada participante, criamos sólidos conectando os pontos das médias de cada categoria para compreendermos o volume que cada participante ocupa no gráfico e, principalmente, as categorias que se isolam da média geral do grupo (GRÁFICO 21).

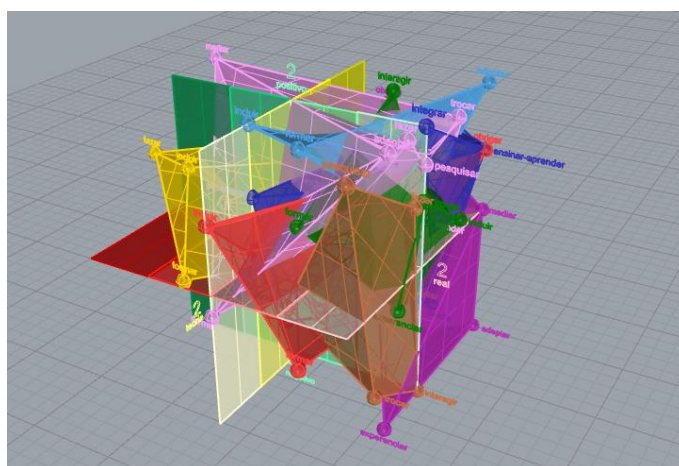


Gráfico 21: Análise da ocupação volumétrica de cada participante

Logo, ao observarmos o gráfico (GRÁFICO 22) com o volume de todos os participantes, percebemos uma grande ocupação volumétrica nas regiões Real, Positivo/Negativo e Teoria/Lei, enquanto praticamente nenhuma ocupação na região Ideal, Negativo e Teoria. Também conseguimos ter uma visão clara dos pontos isolados nas regiões Ideal, Positivo e Teoria/Lei e na região Ideal, Negativo e Lei.

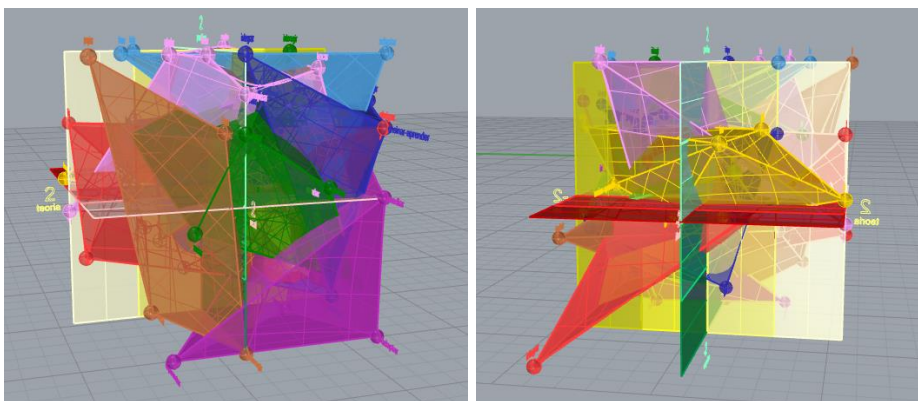


Gráfico 22: Análise das regiões do quadrante mais ocupadas e pontos isolados

Dessa maneira, com o auxílio das esferas e dos volumes, identificamos as zonas de conservadorismo, de moderação e de extremismo com as esferas; e de saturação, de vazio e de pontos isolados com os volumes. Para compreendermos mais sobre esse resultado, no próximo tópico vamos destacar algumas URs e relacionar com a fundamentação teórica.

4.2. Resultado da análise do conteúdo das entrevistas

Neste tópico, destacamos algumas URs para exemplificarmos e compreendermos o que foi falado nas entrevistas. No geral, percebemos que as médias finais por participante ficaram na zona conservadora, mas quando abrimos para analisar as médias por categorias, vimos que existem médias extremas, uma categoria em cada ponta, fazendo com que a média final pareça ser conservadora. Para isso, recorreremos aos métodos de esfera e volume e escolhemos dar destaque às URs das zonas mais saturadas e às que chamaram atenção por estarem isoladas. Primeiramente, vamos analisar as falas da zona saturada e, em seguida, os pontos isolados.

4.2.1. Zona saturada

A zona mais saturada foi formada por dois quadrantes: o real/positivo/lei e o real/negativo/lei. No real/positivo/lei, as falas refletem uma experiência real, com conotação positiva e estão relacionadas à legislação; e, no real/negativo/lei, elas

refletem uma situação real relacionada à legislação, mas com uma conotação negativa.

OBRIGAR

"A lei (...) engessa. ela faz com que as pessoas tenham que fazer alguma coisa"

GESTOR ESCOLA B

Gráfico 23 Fala do gestor da escola B na categoria ensinar-aprender que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei.

Nesta fala do gestor da escola B (GRÁFICO 23), percebemos que ele traz uma crítica a LBI dizendo que ela engessa o processo pedagógico escolar e obriga a escola a agir de uma forma específica. A escola passa a ter de se adaptar às normas da nova lei e tem de deixar de lado o que estava sendo planejado pela pedagogia da escola.

OBRIGAR

"Mas também na prática a gente não pode reclamar de tudo, porque se a gente reclama de tudo, se a gente vai pelo que tá certo, pelo que a gente sabe, a gente sabe que alguma coisa vai respingar na criança. Então a gente fica numa corda bamba meio complicada de exigir o direito sem melindrar, sabendo que tem direito, mas só pode ir até determinado ponto"

FAMILIAR

Gráfico 24: Fala de um familiar na categoria *ensinar-aprender* que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei.

Enquanto isso, a fala de um familiar (GRÁFICO 24) traz o desafio da relação entre a escola e a família, demonstrando que, mesmo com a implementação das leis, a família ainda tem de abrir mão de muitos direitos, para manter o diálogo com a escola. Em contrapartida, o gestor da escola C respondeu que a escola onde se encontra tem uma pedagogia que atende a tempos de aprendizagem diferenciados. Focar no indivíduo, nas particularidades de cada aluno, dando tempo para cada um se desenvolver no seu ritmo é uma escolha inclusiva, na visão dele, diferente de um conceito geral de uma escola que uniformiza as desigualdades (GRÁFICO 25).

ENSINAR-APRENDER

“Como é que a gente faz uma escola que é para igualar os desiguais né?

A escola uniformiza, a escola dá o mesmo conteúdo, como você faz uma escola sob medida para cada um, né? o que serve para um nem sempre serve para o outro. O tempo de um. E aí não é só, então na verdade a nossa pedagogia é uma pedagogia inclusiva. Independente de quem vem estudar aqui.”

GESTOR ESCOLA C

Gráfico 25: Fala do gestor da escola C na categoria *ensinar-aprender* que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.

Essa fala do gestor, também retrata uma situação real, em decorrência da lei, mas que traz iniciativas positivas para a escola como um todo. Assim como ele, a professora da equipe de inclusão da mesma escola usou como exemplo uma situação comum de sala de aula para enfatizar a importância de o aluno de inclusão poder ter um espaço especializado, como a sala de recursos, que proporciona tranquilidade e, conseqüentemente, ajuda esse aluno a focar mais nas atividades e assim, desenvolver suas potencialidades (GRÁFICO 26).

MEDIAR

“Tem turma com 28. Na movimentação da turma isso fica mais complicado né?

Tá falando aqui com você, o outro professor explicando lá, então, por esse motivo, alguns saem para ter esse atendimento mais individualizado, por que acontece de uma forma mais tranquila.”

EQUIPE DE INCLUSÃO C

Gráfico 26: Fala da professora da equipe de inclusão da escola C na categoria *mediar* que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.

Na mesma medida, a professora da escola B explicou na sua fala, que suas provas também sofrem adaptações de acordo com a evolução do aluno de inclusão (GRÁFICO 28). De outra forma, a psicopedagoga da equipe de inclusão da escola A, disse que faz parte do seu trabalho entrar nas salas de aula para acompanhar a evolução dos alunos de inclusão. Além de ela se sentir mais próxima do aluno, ela se sente mais preparada para falar sobre ele com os familiares (GRÁFICO 27). Diferentemente da professora de inclusão da escola C, que fica em sala de aula auxiliando o professor, a psicopedagoga da escola A entra ocasionalmente na sala de aula para observar algumas atividades. De um modo geral, ela não interage com os alunos durante a aula regular.

INTERAGIR/RELACIONAR

"Então, eu entro direto em sala de aula, eu assisto aula de tudo, porque é assim que eu conheço todo mundo. Então quando eu vou atender uma família, e diz: "não porque o professor de matemática não dá exercício!" ah da, porque eu vejo dando."

EQUIPE DE INCLUSÃO A

Gráfico 27: Fala da psicopedagoga da escola A na categoria *interagir/relacionar* que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.

ADAPTAR

"As provas são baseadas no aluno, a minha especificamente, você tem conteúdo, então a partir do aluno, eu vou adaptar aquele conteúdo, eu reduzo conteúdo, mudo o formato, é conhecendo o aluno, eu vou atrás do aluno e vou atrás do mediador (da família) para poder adaptar."

PROFESSOR ESCOLA B

Gráfico 28: Fala da professora da escola B na categoria *adaptar*, que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.

Nessas três últimas falas, pudemos observar que todas têm uma conotação similar positiva, relembrando uma experiência de sala de aula, mas com ênfase na questão legislativa da inclusão. Além delas, a última fala destacada, que é a do advogado, traz uma situação real de inclusão ao destacar a falta de preparo do professor regular e a importância do profissional de apoio (mediador), ou seja, da equipe de inclusão (GRÁFICO 29).

INCLUIR

"Ele (o professor) dá a mesma aula há 20 anos, de repente ele vai ter que mudar tudo e aí eles ficam meio perdidos com isso. E aí por isso que o profissional de apoio é uma peça fundamental, mas às vezes, acaba sendo a única peça."

ADVOGADO

Gráfico 29: Fala de um advogado na categoria *incluir* que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei.

Observamos, assim, uma conotação negativa ao descrever o despreparo, no lidar com a implementação da lei, do professor; mas, ao defender a necessidade do profissional de apoio (mediador), entendemo-la como positiva a partir da visão dele.

Essas seis falas ilustram a zona saturada de respostas e, no próximo tópico, vamos dar destaque às respostas que ficaram isoladas no gráfico.

4.2.2. Pontos isolados

Nas falas destacadas por isolamento e extremidade, iniciamos com a fala do professor da escola A e B, que foi categorizada em *integração*, na qual ele explica o que é inclusão para ele (GRÁFICO 30):

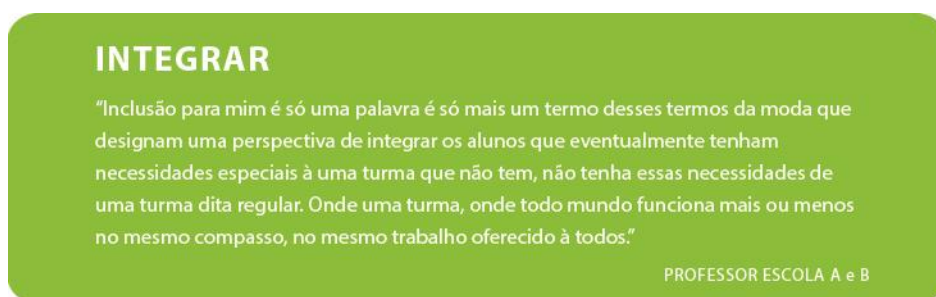


Gráfico 30: Fala do professor da escola A e B na categoria integrar que se destacou por estar isolada numa extremidade

Esta fala foi categorizada nesta pesquisa com uma conotação ideal, mas que traz negatividade ao falar da imposição da lei. Dando destaque ao fato de o aluno de inclusão necessitar de algo diferenciado para estar integrado ao cotidiano da turma

Outras falas que nos chamaram atenção foi a do coordenador da escola B na categoria fazer (GRÁFICO 31):

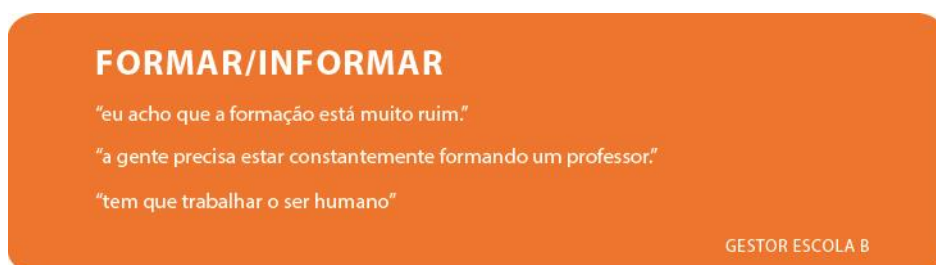


Gráfico 31: Falas do coordenador da escola B na categoria *formar/informar* que se destacou por estar isolada numa extremidade

Nessas falas, o coordenador destaca sua insatisfação com a formação, com a demanda que isso é, para a instituição escolar, o fato de estar formando sempre o professor e a importância dessa formação trabalhar o ser humano. As duas primeiras frases remetem a situações reais, enquanto a última já explana um desejo do coordenador de que seja trabalhado o ser humano durante o processo de formação dos professores. Essas falas também variam em conotação positiva e negativa. Sendo a primeira de conotação claramente negativa ao escolher o uso da palavra “ruim”; a segunda, interpretamos como nem positiva e nem negativa, por se declarar uma responsabilidade da escola; e a terceira, positiva pois se trata de um imaginário, uma esperança de que um dia consigamos trabalhar o ser humano na sua formação.

Em seguida, o coordenador enfatiza o que falta e como deveria ser realizado o trabalho de inclusão (GRÁFICO 32). As três falas são expressões idealizadas, com base em filósofos que fundamentam a pedagogia da escola, como Piaget, ao falar do tempo, do registro das práticas e da escola ser uma ponte e não um muro no processo educativo. Mas, ambas as falas da categoria *fazer*, têm conotação negativa, na qual o coordenador faz uma crítica ao seu próprio sistema escolar. E na fala de *incluir* (GRÁFICO 33), já traz uma conotação positiva, propondo como deveria ser realizada a inclusão com a mediação dos próprios alunos.

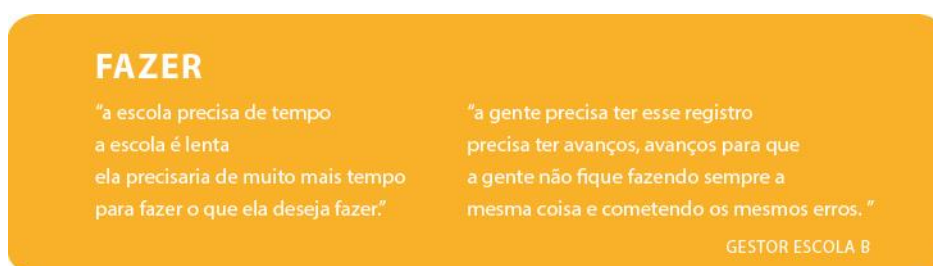


Gráfico 32: Falas do coordenador da escola B na categoria *fazer* que se destacou por estar isolada numa extremidade

INCLUIR

"a escola teria a clareza do que ela está propondo para esses meninos ditos de inclusão e isso seria trazido pelo professor para sala de aula e os colegas (alunos) estariam responsáveis assim como professor em viabilizar esse bem estar de todos."

GESTOR ESCOLA B

Gráfico 33: Fala do coordenador da escola B na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade

Outra fala que nos chamou atenção foi a da pedagoga com autismo na categoria *incluir*, na qual ela se posiciona como profissional e ex-aluna (GRÁFICO 34 e 35):

INCLUIR

"Para mim inclusão seria quando nós não precisássemos falar sobre inclusão porque já estaria todo mundo incluído inserido junto e misturado. Então se nós precisamos falar sobre inclusão é porque inclusão não existe."

PEDAGOGA COM TEA

Gráfico 34: Fala da pedagoga com autismo na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade

INCLUIR

"As pessoas devem estar onde elas querem estar onde elas desejam estar sem ficar proibido de ter 5, 6 ou 3 ou 2 alunos de inclusão, não isso existe. No meu ponto de vista se os pais querem que a criança estude naquela escola essa criança quer estudar naquela escola, acabou, não tem que ter limite de pessoas Incluídas."

PEDAGOGA COM TEA

Gráfico 35: Fala da pedagoga com autismo na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade

A pedagoga destaca, em ambas as falas, um sentimento de ideal, com conotação negativa em relação à lei, pois, ao criticar a necessidade de se fazer a inclusão imposta pela lei, evidenciamos a falta de inclusão existente, como relatamos no capítulo 3, com as ilustrações, e, especificamente, com o conceito de *linha abissal* desenvolvido por Santos e Menezes (2009). Além disso, ela também ressalta o lugar que cada cidadão deve ocupar por direito; neste caso, ter uma educação de qualidade, como é garantida pela Constituição de 88. Com isso,

fechamos esse tópico, para mergulharmos mais a fundo na correlação desses pontos destacados com a fundamentação teórica desta pesquisa.

4.3. Relação das entrevistas com a fundamentação teórica

Após a realização das entrevistas e o resultado da análise, retomamos ao objetivo específico deste capítulo que é: conhecer a Educação Inclusiva por meio das entrevistas realizadas no campo com um advogado, familiares e formadores sobre as consequências da lei de inclusão no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem e a diversidade de experiências desenvolvidas junto a crianças com autismo. Isto é, fomos a campo para entender como as pessoas envolvidas nas práticas de ensino-aprendizagem compreendem o atual momento da escola particular após a implementação da LBI.

A partir disso, vamos relacionar o resultado das entrevistas com os autores que fundamentam esta pesquisa no âmbito educacional (SANTOS e MENEZES 2009, VIGOTSKY 1999a, FREIRE 1974, KASTRUP 2005 e MATURANA, 1997b), e, fundamentalmente, no âmbito da constituição dos discursos, como essencialmente ideológicos, tal qual definido por Bakhtin (2003, p.268):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Dessa forma, iniciamos com a fala de um familiar de uma pessoa com TEA, que trouxe um exemplo da relação de poder entre a família e a escola. Com a fala dela, retomamos a discussão do espaço ocupado pelo aluno com diagnóstico no ambiente de ensino-aprendizagem, que foi trazida no capítulo três. Ela enfatiza que, mesmo com a legislação a favor da inclusão, a família fica rendida ao poder da escola, mantendo-se a *linha abissal* entre o aluno de inclusão (minoridade) e os outros alunos (maioria) (SANTOS e MENEZES, 2009). A família fica à mercê do que a escola escolhe como adequado, com um diálogo restrito, e vê-se sem espaço para fazer valer seus direitos. Isso faz com que a família tenha de se ajustar às escolhas da escola, entendendo que um comportamento diferente do estabelecido pode vir a

prejudicar a criança. É uma visão que demonstra uma tensão na relação entre a família e a escola.

Também pudemos sentir essa tensão durante o processo das entrevistas. O tema ‘inclusão’ causa desconforto, pelas exigências legislativas que sobrecarregam a escola em vários níveis: (a). financeiramente, por causa do aumento da infraestrutura; (b). estruturalmente, por causa da adaptação curricular especializada; (c). pedagogicamente, por causa da dinâmica de sala de aula; e (d). psicologicamente, por causa das relações entre familiares, alunos e equipe escolar.

Mais ainda, a inclusão torna visível as imperfeições do ambiente escolar e seus conflitos internos. Por exemplo, o professor que tem de trabalhar em diversas escolas para pagar suas contas e não consegue se focar em uma única escola para desenvolver um trabalho mais profundo; como na fala do coordenador da escola B, sobre a necessidade de a escola ter “tempo para fazer o que ela deseja fazer”. A falta de tempo acaba gerando muitos conflitos, pois cada um tem suas prioridades e uns acabam culpando os outros pelas frustrações nos seus trabalhos. Mas, como ensina Freire (1974), "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"; por isso, mesmo com a tensão sobre o assunto, insistimos em realizar a pesquisa e encontramos parceiros dispostos a participar, sustentando sua realização, pois juntos acreditamos que cada reflexão contribui para uma Educação responsável como um todo.

Por isso, entendemos que realizamos as entrevistas com tranquilidade e percebemos que as escolas estão “correndo atrás do tempo” para se adequar às novas diretrizes; como na fala do coordenador da escola B sobre o ‘engessamento’ do cotidiano escolar gerado pela lei, que força a escola a ter seu enfoque na adaptação a ela e não no seu plano pedagógico escolar. Quando realizamos as entrevistas, observamos que, apesar de cada escola estar em um processo diferente de implementação da inclusão, de modo geral, cada uma tem à sua maneira de realizar esse processo, o que faz com que cada processo se adapte às suas necessidades específicas. Na escola C, a equipe de mediação da escola atua dentro e fora da sala de aula. Enquanto nas outras duas, os alunos de inclusão, na sua maioria, possuem mediadoras particulares. Assim, a equipe de inclusão escolar, quando entra em sala de aula, é para observar as atividades ou para dar um período

de atividade, que tem como objetivo debater questões trazidas pelos alunos. Essas ações vão ao encontro do pensamento de Kastrup (2005, p.1273-1288) que defende que:

Não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização.

Dessa maneira, Kastrup reforça a fala de Freire que, mesmo compartilhando experiências problemáticas e de tensão, temos de falar sobre os assuntos, principalmente os complexos, pois não existe um único modo de fazer, e sim, diversos. Tanto o aluno de inclusão, quanto a escola, aprendem debatendo e problematizando. Freire (1967, p.97) reforça a importância das problematizações e revisões de modelo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

Cada ambiente é um e cada aluno também é um, exigindo um olhar diferenciado para cada caso; por isso, o debate e a problematização fazem-se tão necessários. Esta visão é sustentada também por Maturana, em sua defesa de que “cada um de nós é e será, de uma ou de outra maneira, de acordo com aquilo que vivermos” (1997b, p. 237).

Ainda nessa linha da problematização e do olhar para o indivíduo, o gestor da escola C trouxe a questão da dificuldade de igualar os desiguais, quando a própria Escola está inscrita em um sistema que valoriza a padronização. Em sua fala, a própria escola uniformiza e dá o mesmo conteúdo para todos. Mas cada um tem seu tempo e é importante respeitá-lo. Essa visão crítica do gestor vai de encontro à perspectiva de Maturana (2007, p.35), que defende:

Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer

(saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir.

Além da valorização do saber da criança, o coordenador da escola B traz a questão da falta de tempo no currículo escolar. Ele ressalta a falta de tempo para mudar os processos escolares. Consequentemente, essa falta de tempo atinge o aluno que necessita de mais tempo para processar um conteúdo e, também, do professor que precisa conhecer melhor as particularidades daquele aluno. Sua fala, compactua com o pensamento de Vygotsky (1991, p. 82), quando o autor enfatiza que "a liberdade de ação que os adultos e as crianças mais maduras possuem não é adquirida num instante, mas tem de seguir um longo processo de desenvolvimento".

Em seguida, destacamos a fala do coordenador da escola B sobre o fato de a inclusão ocorrer a partir do aprendizado entre alunos, valorizando o lugar do professor na relação com o suporte da gestão escolar. Esta fala pode ser corroborada por Vigotsky (1999a, p. 118) e Maturana (1997b, p. 29), quando discorrem sobre esse despertar do aprendizado que ocorre exatamente quando se dá a interação entre as pessoas. Para Vigotsky:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças.

Já para Maturana, o aprendizado mútuo entre o aluno e o adulto fortalece o conviver.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação.

A partir da relação entre a fala dos entrevistados e o pensamento de autores que fundamentam esta pesquisa, percebemos que, mesmo com a dificuldade de adaptação das escolas, em geral as falas demonstram afinidade com a perspectiva

dos teóricos. Do ponto de vista conceitual, há o reconhecimento do valor das singularidades e do direito ao acolhimento de todos, mas há também a consciência de que uma escola, que é regida pelo lema da uniformização, vive em tensão entre a consciência do que deveria ser valorizado e a impossibilidade de concretizar o necessário devido ao tempo e às obrigações pré-determinadas. Neste sentido, um projeto político sério poderia ser uma oportunidade de ressignificação do ‘ensinar-aprender’. Nele, cada indivíduo seria visto como único, e não como o diferente, e a relação entre todos seria uma oportunidade de potencializar o trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento das potências/inteligências individuais.

4.4. Relato de pedagoga com TEA

Além da primeira entrevista, realizamos outra entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), na qual a pedagoga com TEA traz a sua experiência como aluna e pedagoga para esclarecer sobre o TEA a partir de sua própria vivência. Ela mesma abre o relato dizendo que existem múltiplas interpretações sobre o TEA, em suas palavras: “...bom, existem questões, que os terapeutas, que os médicos, e que os teóricos colocam sobre o que que é autismo e existem as questões que as pessoas com autismo colocam sobre o que é autismo”. Trazer a perspectiva da pessoa com diagnóstico para o movimento da Educação Inclusiva é fundamental para termos uma educação efetivamente inclusiva.

A pedagoga explica que “existe aquela famosa tríade do autismo que eles colocam o que que é o déficit na comunicação, o que que é o déficit social e a questão dos movimentos repetitivos e estereotipados”. Ela exemplifica todos com experiências próprias. Acerca do déficit na comunicação, ela coloca que “minhas palestras eu estou falando, eu não estou conversando (...). Agora, quando eu necessito responder às perguntas das pessoas nas minhas palestras, a questão já é outra completamente diferente” e complementou:

Eu tenho dificuldade de estar conversando de forma assertiva, eu tenho dificuldade de estar conversando sobre um assunto que eu não gosto, eu tenho dificuldade de estar conversando num ambiente que eu não goste, mas por exemplo, eu não tenho dificuldade de estar falando, somente falando.

Sobre o déficit de comunicação, ela contou que “na faculdade (...) era estranho porque as pessoas iam para o bar da frente beber, brincar, conversar e eu nunca gostei muito, porque, na verdade eu não gosto muito de falar sobre as amenidades da vida”. Depois, explicou que “certa vez, uma professora me falou, quando nós estávamos viajando a trabalho pela faculdade, que ‘a hora do ônibus é a hora que nós temos de conversar sobre as amenidades de vida’ e aquilo ficou na minha cabeça”. E disse que, se houvesse uma organização da conversa, isso facilitaria a interação; por exemplo:

Acho que (...) se existisse uma pauta para o bar da frente, por exemplo, a pauta de hoje no bar da frente será sobre a avaliação do quinto ano, ok? Ok. Eu ia falar sobre avaliação do quinto ano, mas não existia nenhuma regra, não existia nenhuma pauta, não existia algum roteiro a ser seguido, as pessoas iam para o bar da frente para conversar sobre coisas sabe lá do que, para beber, então achava chato isso. Então eu não gostava, então eu não ia.

Sobre os movimentos repetitivos, ela contou que “eu fico vendo vídeos e mais vídeos e mais vídeos e mais vídeos e, para ser sincera, eu até desejo parar de conseguir ver, mas eu não consigo parar de pensar em ver, eu digo que parece que é meio que um vício, sabe?”. E explica que não tem controle sobre as suas vontades:

Eu tenho dificuldade de parar de realizar alguma atividade (...) que eu goste muito e eu fico repetindo, repetindo, repetindo, repetindo. Às vezes tem que gritar para o meu cérebro “chega” (...) “para de ficar querendo assistir isso toda hora” (...) eu chego a falar pra ele, mas parece que ele tem vida própria.

Além da tríade, ela explicou sobre a comum deficiência sensorial em pessoas com autismo e disse que “em algumas pessoas, essas questões sensoriais atrapalham mais as atividades do dia a dia e outras pessoas não”. Ela exemplificou com a sua própria atividade de higiene, disse que “sempre foi considerada porquinha” e só foi descobrir depois que o chuveiro da sua casa era forte demais e a força d’água a machucava e o barulho do impacto da água no chão também a incomodava. Por isso, ela, hoje, depois de tentar várias coisas, ela coloca uma toalha no chão para minimizar o barulho e sonha em ter uma banheira para não sentir a pressão da água do chuveiro. Além disso, a diferença de temperatura no inverno do Rio de Janeiro, também a incomodava. Ela descobriu isso depois que viajou para um lugar frio que tinha calefação no banheiro e não teve dificuldade de sair do chuveiro porque não tinha diferença de temperatura.

Finalizou falando sobre a dificuldade de aprendizagem da criança com autismo pois “na sala de aula, os professores ensinam para a maioria dos alunos, mas existe uma minoria que não pode entender as coisas de forma tão literal e acaba deixando de aprender.” Para exemplificar isso, ela usou como exemplo o relato de quando a mãe dela a ensinou a “não escutar atrás da porta” e, um dia, a mãe dela brigou com ela e ela respondeu que não estava atrás da porta e, sim, ao lado da porta. Depois, entendeu que não é para escutar nunca a conversa dos outros, em nenhum lugar. Concluiu seu relato dizendo que “deveria ter sempre uma pessoa com autismo ou com qualquer outra questão de deficiência que seja semelhante a determinados alunos daquela escola para ir traduzindo o que não *tão falando*”. E disse que os educadores “tendem a pensar pelo ponto de vista da grande maioria e não tendem a pensar com um ponto de vista similar a um ponto de vista, por exemplo, da pessoa com autismo”.

A entrevista com a pedagoga com diagnóstico TEA foi fundamental em nossa pesquisa, pois aproximou conceitos de situações cotidianas concretas. Para ampliarmos a aproximação, no próximo subcapítulo vamos relatar experiências observadas e vivenciadas em ambientes de ensino aprendizagem formais, visando reconhecer, no campo, as atuais experiências de ensino-aprendizagem com crianças com TEA que visam atender à LBI.

4.5. Considerações preliminares

Neste capítulo, buscamos entender a Educação Inclusiva em escolas privadas do Rio de Janeiro, por meio das entrevistas realizadas no campo com um advogado, familiares, formadores e uma pedagoga com TEA, sobre as consequências da lei de inclusão no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem.

Com a perspectiva de que o Design é uma atividade que configura objetos de uso e sistemas de informação, a partir da incorporação de valores culturais, fomos a campo, para interagir com os participantes. Ouvimos suas falas e, com esses dados, pudemos identificar seus cotidianos, seus ideais, seus estudos, suas

obrigações e suas incoerências. Depois, analisamos suas falas dentro desse contexto e pudemos identificar novos caminhos com o Design (BONFIM, 1999, p. 150).

Percebemos, com as observações preliminares, com o resultado das entrevistas e com o que significa o TEA nas palavras de uma pessoa com autismo, que existem ideais pedagógicos que favorecem a inclusão, mas, com a implementação da LBI, houve um aceleração das ações das escolas privadas, no sentido de se desconstruírem do formato tradicional e se adaptarem às novas normas. Normas essas que os participantes acreditam *engessar* as múltiplas possibilidades de se fazer a inclusão. Retomando a fala de Santos (1996), no terceiro capítulo, a totalidade não se dá na totalidade individual, mas, sim, na adaptação de todos para que haja essa totalidade conjunta.

Com isso, as discussões até agora expostas, somadas à noção de que é uma tarefa do designer configurar objetos de uso e sistemas de informação que considerem, por princípio, a “trama cultural, o *locus*, em que a *persona* se identifica no seu estar no mundo” (BONFIM, 1999), tornam relevante a participação de designers como agentes inseridos em processos de inclusão social. Consideramos que designers com os conhecimentos pertinentes ao campo, comprometimento em projetar objetos e sistemas de informações para e com o outro, contribuiriam para a construção de uma cultura inclusiva.

No próximo capítulo, vamos entrar no mundo do transtorno do espectro autista para entendermos o que ele significa e como são as experiências de ensino-aprendizagem depois da implementação da LBI.

5 Ver

Nos capítulos anteriores, passamos brevemente pelo histórico da Educação Inclusiva no Brasil, os conceitos do TEA e como está acontecendo a implementação da LBI dentro do ambiente de ensino-aprendizagem a partir das falas dos participantes dessa pesquisa: os profissionais de ensino, a família, a pedagoga com autismo e o advogado. Neste capítulo, vamos compreender o outro lado, que é o do aluno que está sendo incluído, o aluno com diagnóstico, o aluno com TEA. Portanto, este capítulo expõe que fomos a campo e trouxemos relatos de vivências com crianças e adultos diagnosticados dentro do TEA. Assim, junto com eles, visamos contribuir para a compreensão das diversas características e necessidades dessas pessoas na relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bakhtin (1987 [1929]), as pessoas têm “atitude responsiva ativa” nas situações de interação; por este viés, as pessoas sempre reagem àquilo que as cerca, mesmo que se mantenham em silêncio. Como as pessoas sempre estão inscritas em contextos culturais e situacionais, elas respondem ao que vivem nas interações a partir do repertório que as fundamenta. No caso do Autismo, vimos, nos capítulos anteriores, o seu conceito, e que existe uma história que contextualiza e caracteriza o momento atual da Educação no Brasil, denominado, no terceiro capítulo, de ‘quarto momento’; o momento ‘inclusão’ é analisado, no mesmo capítulo, como um momento que ainda se configura pelo viés da linha *abissal*, como um momento que ainda tem fragmentação, mesmo considerando os avanços quando comparado aos três momentos anteriores. Com isso, fomos a campo para ver os lugares ocupados pela criança com autismo na Educação hoje, incluindo aqui exemplos de como ela “responde” a essa Educação.

Para isso, vamos reconhecer os ambientes de ensino-aprendizagem para a criança com autismo nas escolas onde realizamos as entrevistas; traremos, para a sustentação de nossa observação, os fundamentos de Temple Grandin, Phd, também diagnosticada com TEA. Além disso, vamos compreender vivências com crianças com autismo em ambientes não formais. A partir dessa experiência, pudemos

ampliar a visão sobre pessoas com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem atual.

5.1. Vivências com crianças e adultos com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem formal

Neste tópico, relataremos o cenário atual do dia a dia de ensino-aprendizagem de uma criança com autismo nas escolas regulares desta pesquisa. Para tanto, fizemos observações participantes das relações estabelecidas no contexto de três escolas situadas em diferentes zonas da cidade do Rio de Janeiro e desenvolvemos um diário de campo ao longo das observações nos diferentes ambientes. As ações de ensino-aprendizagem foram reconhecidas, frente à lei de inclusão, com base nos autores Chizzotti (2010) e Angrosini (2009) e fundamentadas pela autora Temple Grandin (2006, 2008), anteriormente apresentada como referência no campo do autismo, com diagnóstico TEA. Por questões éticas, para proteger suas identidades de acordo com o código de ética vigente, chamaremos a escola da Zona Oeste de *A*, a da Zona Sul de *B* e a da Zona Norte de *C*.

5.1.1. Escola A

A escola *A* tem 408 alunos no segmento do Ensino Fundamental II (F2) e, desses, 41 são de inclusão (10%), sendo 8 com autismo (2%). Depois de conversar com a equipe de psicopedagogia, fomos autorizadas a observar as atividades de apoio de três alunos do nono ano do F2 com a equipe de inclusão. Os três têm diagnóstico dentro do amplo espectro do TEA, mas cada aluno apresentava características bem distintas e eram de turmas diferentes. Por causa das suas características e horários distintos, às vezes faziam atividades em conjunto e, às vezes, individualmente. Tivemos a oportunidade de assistir a três sessões individuais e duas em conjunto. Por questões éticas, para proteger suas identidades de acordo com o código de ética vigente, chamaremos os alunos de *1*, *2* e *3*.

Nessa escola, a equipe de inclusão surgiu após a implementação da LBI em 2016. Por isso, a equipe ainda se define como experimental. Ela é composta por psicopedagogos que acompanham a família e os alunos, professores regulares que adaptam o conteúdo das matérias e duas professoras de inclusão que realizam tarefas de apoio direto com os alunos. Alguns alunos contratam mediadores particulares; no caso desses três, nenhum tinha feito esta opção. Por isso, todos realizavam atividades constantes com a equipe de inclusão da escola. Com isso, observamos a sala de aula regular e relatamos aqui os momentos de encontro dos alunos em processo de inclusão com a equipe de inclusão.

A primeira, a segunda e a terceira atividades observadas foram: individualmente com o aluno 1; logo em seguida, individualmente, com o aluno 2 e, simultaneamente, com os alunos 1 e 3. Todos saíram da sala durante a aula regular para encontrarem-se com uma das duas professoras da equipe de inclusão da escola. Uma professora trabalha com um conteúdo da área de ciências humanas, e a outra com um conteúdo da área de ciências exatas, e elas se dividem nas tarefas. No caso observado, o apoio escolar era referente às aulas de Português e Francês; por isso, o encontro foi com a professora que trabalha na área de humanas. Além disso, a atividade com o aluno 1 foi na biblioteca e a atividade com o aluno 2 foi numa sala pequena considerada “curinga” na escola. Enquanto estas observações ocorriam, a professora de inclusão para apoio da área de exatas estava em outra sala, acompanhando a avaliação de outros alunos de inclusão.

Nas aulas de Português, as turmas regulares do nono ano estavam estudando metáforas a partir de livros de Clarisse Lispector. Mas os livros que estavam sendo usados na turma regular eram muito complexos para os alunos de inclusão. Por isso, a professora de ‘inclusão’ escolheu um material com uma linguagem simples, disponível na biblioteca. Ela achou uma coleção de livros da mesma autora, com figuras e com metáforas mais simples de serem compreendidas. Então, cada aluno recebeu um livro diferente para realizar a leitura e debater depois com a professora de ‘inclusão’.

A observação desta experiência foi entendida como um momento precioso para a pesquisa, já que pessoas com autismo têm muita dificuldade de compreender metáforas, pois veem o mundo com muita concretude e não têm facilidade de

imaginar o abstrato. O sujeito com TEA, muitas vezes, tem dificuldade em entender informações que tenham de ser inferidas, apresentadas indiretamente. Eles lidam com isso com mais facilidade quando têm de se ocupar apenas com o sentido literal das palavras. Por isso, no caso da metáfora, para cuja compreensão faz-se necessário o entendimento de intenções, a pessoa com TEA costuma ter uma dificuldade para “colocar-se no lugar do outro” e se abstrair do concreto. Isto foi relatado tanto nos conceitos trazidos sobre o diagnóstico, como nas exemplificações compartilhadas pela pedagoga com diagnóstico dentro do TEA. O autor Attwood (2008) diz que:

Sabemos há algum tempo que pessoas com Asperger⁶ têm dificuldade em reconhecer as pistas sociais relevantes e ler expressões faciais, mas temos nova evidência de que há também dificuldade em entender o significado do tom de voz de alguém, ou prosódia (Kleinman, Marciano e Ault 2001; Rutherford, Baron-Cohen e Wheelwright 2002), que normalmente habilitariam o ouvinte a ir além da interpretação literal. (ATTWOOD, 2008)

Para ensinar sobre as metáforas, a professora de *inclusão* pediu para que ambos interpretassem a capa dos seus livros (FIGURA 8) e criassem, em casa, uma história a partir da interpretação das ilustrações das capas. O aluno 1 não fez a atividade em casa. Ele escreveu um parágrafo durante a aula e depois foi elaborando junto com a professora o que mais poderia ter na história. Depois, ele e a professora leram o livro juntos, revezando-se na leitura de cada parágrafo, pois textos extensos dificultam a compreensão dos mesmos por parte da pessoa com TEA, já que a sobrecarga é uma de suas dificuldades. Durante toda a atividade, o aluno 1 mostrou-se interessado e foi, aos poucos, entendendo as metáforas. Para ter certeza de que o aluno estava compreendendo, a professora fazia perguntas para ele sobre as imagens e o texto, e a estratégia foi- se repetindo até o final da atividade.

⁶ “Diagnóstico de autismo na primeira infância e progressão através dos anos escolares para autismo de alta funcionalidade ou Síndrome de Asperger” (ATTWOOD, 2008).



Figura 8: Desenhos das capas dos livros da Clarisse Lispector retirados do diário de campo

O aluno 2 fez a atividade de casa e chegou para o encontro com a professora empolgado. Ele descreveu a história do livro, baseando-se no que tinha interpretado sobre a capa. Porém, no decorrer do texto, o aluno mostrou-se impaciente com algumas palavras inventadas pela autora e dizia que já tinha entendido, para passar para a outra página mais rápido. Embora impaciente, de uma maneira geral, ele oscilou no nível de abstração. Por vezes, teve boa compreensão das metáforas e riu de algumas das apresentadas no livro, entendendo-as. E, por vezes, riu de nervoso, por apresentar uma dificuldade de se afastar do pensamento concreto, não conseguindo entender o que a autora estava querendo dizer. No último caso, por exemplo, em uma página onde havia um ‘sol cantando’, ele riu muito, e afirmou “bobagem, o sol não canta”. Depois, continuou lendo de forma interessada a história com a professora.

Enquanto o aluno 2 realizava essa tarefa, o aluno 1 estudava francês com o aluno 3. E a mesma professora se desdobrava para acompanhar as duas atividades. O aluno 1 tem muita facilidade com línguas, por isso ele estava ajudando o aluno 3 com as atividades. Observamos que os três alunos implicavam uns com os outros como os jovens pré-adolescentes que não estavam em situação de inclusão na escola, e os três também se respeitavam e se ajudavam. As atividades foram concluídas e eles foram para o recreio.

Após o recreio, os alunos 2 e 3 voltaram para as suas respectivas salas de aula e o aluno 1 foi para a sala de recursos com a professora da ‘área de exatas’, para trabalhar equações derivadas. Nesse caso, o currículo dele era adaptado, pois o nono

ano não estava trabalhando esse conteúdo. Para realizar a atividade, a professora usou cartões, nos quais cada um tinha uma fração escrita, e o aluno tinha de colocar em duplas as equações que eram derivadas (FIGURA 9). Uma vez que ele completava a tarefa, a professora, então, mostrava para ele questões redigidas numa ficha. A partir do comando, ele deveria responder, escrevendo a resposta depois de ler o enunciado.

Enquanto os cartões priorizavam as inteligências⁷ lógica e visual do aluno, as questões priorizavam as inteligências lógica e verbal do aluno. A mudança do tipo de inteligência usada no exercício não surtiu efeito na soma de conhecimentos para solucionar o problema, ou seja, não houve a utilização de uma 'inteligência' para estimular a outra. Na verdade, ele não entendia que era o mesmo conteúdo apresentado por 'inteligências diferentes'. Por isso, a professora tinha de ensinar tudo de novo para ele conseguir responder. Depois que ele respondia todas as questões, a professora voltava para os cartões e pedia para ele separar em duplas novamente. Entretanto, ele, mais uma vez, não conseguia fazer a tarefa e ela tinha de ensinar novamente. Eles ficaram nesse ciclo de idas e vindas até o tempo de apoio terminar. Foi possível observar uma maior facilidade de compreensão, quando o comando era apresentado por meio dos cartões, mas eles não facilitaram o entendimento por meio do comando verbal escrito.

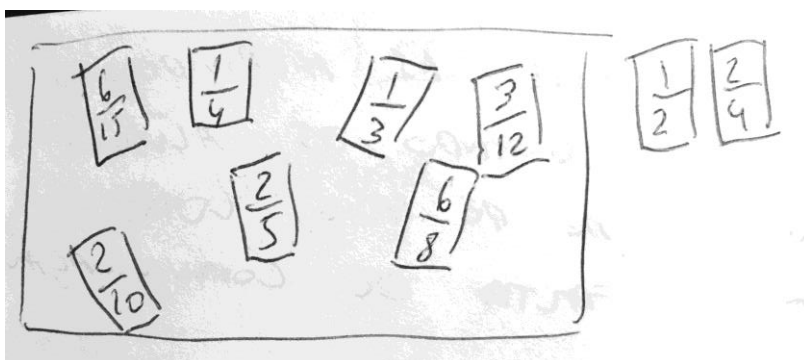


Figura 9: Desenho dos cartões para relacionar frações derivadas retirados do diário de campo

Este caso ilustra muito bem a dificuldade que a pessoa com autismo tem em associar um conteúdo a outro. A dificuldade de compreensão deles faz com que eles

⁷ Usamos a palavra 'inteligência' baseando-nos nas múltiplas inteligências de Gardner. (1994 [1983])

decorem as atividades e não necessariamente as compreendam. Como na maioria das vezes a memória é muito boa, eles vão guardando as informações e vão montando seu conhecimento. Mas, quando alguma informação nova aparece, isso os deixa muito confusos e desconfortáveis, demandando uma nova estabilidade na interação, antes da proposição de novas situações. Como explica Grandin (2008, p. 109):

Meu cérebro funciona como um mecanismo de busca. Se você me pedir para pensar num assunto, ele gera um monte de resultados. Ele também pode fazer conexões fáceis que saem rapidamente do assunto original e vão muito longe... gente com cérebros que têm dificuldade com o pensamento linear, cérebros que divagam, cérebros que possuem uma memória de curto prazo fraca. (GRANDIN, 2008, p. 109)

De qualquer forma, o desenvolvimento de material didático visual, parece dialogar melhor com a inteligência visual da pessoa com autismo, o que corrobora com os resultados obtidos na tese de doutorado desenvolvida por Marçal e Farbiarz (2018), também dedicada às pessoas com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem.

5.1.2. Escola B

A escola B tem 413 alunos no segmento do Ensino Fundamental II (F2) e, desses, 55 são de inclusão (13%) e 7 têm autismo (1,7%). Depois de conversar com a equipe de Psicopedagogia, fomos autorizadas a observar uma turma do sexto ano que tinha quatro alunos de inclusão, sendo que um não tinha diagnóstico. Dos outros três, um tem síndrome de Down e os outros dois têm autismo. Apesar da escola B ter uma equipe de inclusão desde a implementação da LBI em 2016, os três alunos com diagnóstico possuem um mediador contratado pela família. Por isso, observamos esses alunos na sala de aula regular e relatamos momentos da ação desses alunos nessa mesma sala, diferentemente do que ocorreu na escola A, quando os alunos estavam num espaço diferenciado durante o processo de interação com a equipe de inclusão.

Foram dois dias de observação da mesma grade de horários, mas em semanas diferentes. Nesses dias, as aulas que se iniciam às 7:20 da manhã, começam com

dois tempos de cinquenta minutos de Geografia, depois dois tempos de Ciências, com o recreio entre os tempos e terminam com dois tempos de matemática ao meio dia. Neste subcapítulo, vamos relatar apenas as interações que envolveram os alunos com autismo e, por questões éticas, para proteger suas identidades de acordo com o código de ética vigente, chamaremos os alunos de 4 e 5.

O professor de Geografia iniciou a aula escrevendo no quadro as páginas do livro para a revisão e para as atividades. Enquanto todos faziam o exercício proposto, o aluno 4 abriu rapidamente o livro na página correta, mas não fez a atividade. Ficou olhando ao redor e também para o livro. Não sabemos dizer se ele lia ou só olhava para as imagens e os textos. Depois de alguns minutos, pegou o caderno, mas uma mariposa entrou na sala e causou um alvoroço na aula. Durante a confusão, o aluno 4 guardou o caderno e ficou olhando sorridente para a mariposa, ao mesmo tempo em que vários alunos, assustados, berravam e corriam na sala. Depois que a situação se acalmou, o professor se aproximou do aluno 4 - que estava sem sua mediadora em sala - para orientá-lo a como buscar a resposta para as atividades propostas. Depois de um tempo lendo o livro didático, o aluno 4 abriu o caderno e o professor retornou e mostrou a ele onde encontrar as respostas no livro.

No segundo tempo de Geografia, chegaram três alunos atrasados, dentre eles o aluno 5. O aluno 5 chegou acompanhado de sua mediadora, que o orientou na atividade e também orientou o aluno 4, que ainda estava sem compreender a atividade que deveria ser executada. A mediadora do aluno 4 chegou no último tempo da aula de geografia, que estava em andamento. Ela se aproximou dele, mas não o orientou. O aluno 5 fez o exercício mesmo nos momentos em que a mediadora, por algum motivo, saía de sala. Durante essa atividade, observamos que os alunos com autismo responderam às perguntas mais objetivas, e que a presença de palavras em destaque nas questões facilitaram as respostas.

O terceiro tempo de aula no dia da observação foi dedicado à disciplina Ciências. Como na aula anterior à observação, a turma tinha realizado experimentações, o professor pediu, na primeira parte da aula, para todos copiarem o que estava sendo projetado no quadro, que correspondia ao complemento das experimentações. Durante esse período, o aluno 4 ficou olhando para trás procurando a sua mediadora que não estava em sala de aula. Mas, mesmo assim,

ouviu o que o professor dizia e tomou a iniciativa de copiar a questão sem auxílio. Ao mesmo tempo em que copiava, continuava a olhar para trás à procura de sua mediadora. Já o aluno 5 começou a copiar após sua mediadora abrir o seu caderno. Durante as observações, percebemos que o aluno 4 entende o que o professor está falando, mas depende da presença de sua mediadora para confirmar se está fazendo a atividade corretamente.

Na segunda parte da aula, a turma foi para o laboratório de Ciências, para observar os resultados (FIGURA 10) das experimentações ocorridas na aula anterior. Os alunos de *inclusão* sentaram todos juntos por escolha e sem a interferência dos mediadores. Em uma mesa grande, havia três caixas: uma com grama verde; outra, com folhas secas e outra com terra. O professor, então, jogou água em cada caixa para exemplificar os efeitos causados pela erosão da chuva no solo. Com uma câmera, ele mostrava detalhes no projetor. Durante a atividade, alguns alunos usavam seus próprios celulares para registrar. De modo geral, todos os alunos participaram da atividade muito empolgados. A mediadora do aluno 5 anotou sobre a aula, ao mesmo tempo em que ele tirava fotos das três demonstrações. Logo após, os dois alunos com autismo observaram de perto os experimentos com suas mediadoras. O aluno 4, mesmo demonstrando empolgação e se envolvendo na atividade, ao final perguntou para o professor o que era ‘erosão’. Pareceu que, depois da explicação, ele havia entendido. Seu questionamento parece confirmar, mais uma vez, a dificuldade de pessoas com diagnóstico TEA em estabelecerem relações.

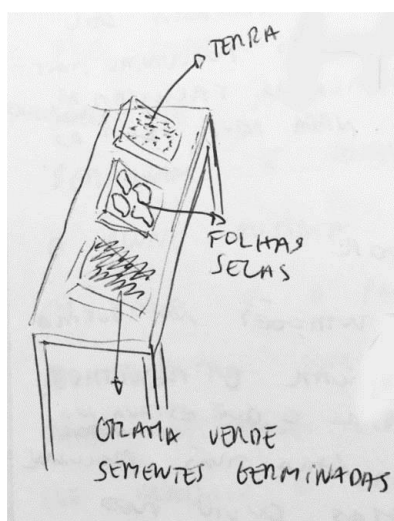


Figura 10: Desenho da atividade no laboratório.

O quarto tempo de aula foi dedicado à disciplina de Matemática. A professora pediu para alguns alunos escreverem no quadro as questões de um exercício de ‘fração derivada’ e perguntou quem havia feito o dever de casa. O aluno 5 respondeu que havia ficado com alguma dúvida no dever, e o aluno 4 disse que havia esquecido de fazê-lo. Durante esse processo, o aluno 4 estava sem sua mediadora, que havia saído da sala e ficou muito feliz quando ela retornou. A professora passou por todas as questões, explicando os problemas. O aluno 5 ficou disperso e o aluno 4 ficou tentando fazer o dever que não tinha feito. Depois, a professora pediu para que os alunos se sentassem em duplas e trios. E os dois alunos com autismo sentaram-se juntos. Os alunos com diagnóstico TEA ficaram fazendo exercícios diferenciados, adaptados pela equipe de inclusão da escola. O aluno 5 continuou disperso, com “cara de perdido” e o aluno 4 ficou procurando a sua mediadora, que havia saído de sala novamente. O aluno 4 demonstrou um pouco de frustração, mas realizou bem as tarefas. De modo geral, quando a mediadora do aluno 4 estava presente, ele conseguia fazer as atividades sem necessitar da ajuda dela.

Na semana seguinte, retornamos à escola no segundo tempo da aula de Geografia. A turma estava assistindo à exibição de um vídeo no YouTube sobre o processo de transformação da Rocha. Mas o aluno 4 havia faltado e o aluno 5 não estava acompanhado da sua mediadora. Durante o vídeo, o aluno 5 inicialmente parecia interessado, mas aos poucos foi perdendo o interesse. Durante a explicação do professor, ele se mostrou novamente interessado, mas foi perdendo a atenção até sua mediadora chegar. Ela havia chegado atrasada, e ele ficou olhando para ela, que estava conversando com um outro mediador na porta da sala.

Após a exibição do vídeo, foi iniciada a leitura do livro sobre os diferentes tipos de rocha e o que se pode fazer com elas. O aluno 5 acompanhou a leitura, mas pareceu não entender. O professor escreveu no quadro os tipos de rochas e o aluno 5, sozinho, começou a copiar o conteúdo do quadro. Quando terminou de copiar, ficou parado, enquanto os outros alunos tentavam responder às perguntas formuladas pelo professor. Logo depois, o aluno 5 continuou a atividade com sua mediadora, que ficou, durante todo o tempo de observação, entrando e saindo de sala, e o aluno ficou a maior parte do tempo sozinho.

Mais uma vez, a apresentação de um conteúdo desvinculado de sua concretude e o excesso de informações para serem lidas parecem ter dificultado a participação do aluno 5 e o consequente entendimento das questões formuladas. De qualquer forma, houve, por parte do aluno, a iniciativa de copiar o conteúdo do quadro. Assim, mesmo em situação adversa, foi possível observar nele uma tentativa de fazer parte das ações propostas para a sua turma; isto, independentemente da mediação recebida. Grandin (2008, p.74) chama esse quadro de “Síndrome do mundo intenso” e diz que “o excesso de processamento neuronal pode tornar o mundo dolorosamente intenso...ao qual a resposta do cérebro pode fechar rapidamente o indivíduo em um pequeno repertório para assegurar rotinas comportamentais”.

O terceiro tempo de aula correspondeu a disciplina Ciências. Retomando a aula anterior, o professor perguntou para o aluno 5 “o que é degradação do solo?”. Ele entendeu que a pergunta era dirigida a ele, porém não soube respondê-la e ficou sem graça. Em outro momento, uma outra aluna o ajudou a abrir o livro na página que o professor tinha pedido para a leitura em sala e, ainda, um outro aluno pediu para ler com o aluno 5, ambos demonstrando formas diferenciadas de interação e acolhimento para com o aluno 5. Mas ele ficou deitado nos próprios braços, não demonstrando vontade de interagir. Enquanto isso, o aluno que queria ler com o aluno 5 se distraía com o que via à sua volta. Minutos depois, os dois começaram a ler, mas não participaram do debate. Depois, o professor passou um vídeo sobre o processo de desertificação no Brasil, e o aluno 5, aparentemente, prestou atenção.

O quarto tempo de aula foi dedicado à disciplina de Matemática. O conteúdo trabalhado era o número decimal. Como o aluno 5 ainda não tinha aprendido ‘frações’, a mediadora decidiu sair da sala com ele e ir para a biblioteca para corrigir a ficha de exercício de casa que tinha sido adaptada para ele. As fichas e as provas são elaboradas pela equipe de *inclusão* da escola. Durante a correção dos exercícios, a mediadora deu uma calculadora para ele poder aprender a usá-la e fazer contas. Os exercícios eram de adição e de diminuição de frações. Após a correção da ficha, a mediadora passou um exercício em um quadro branco (FIGURA 11) para ele. O aluno 5 começou a copiar sozinho o exercício e percebeu que a mediadora tinha pulado uma letra durante a escrita. Ele a corrigiu. Depois, o aluno 5 foi respondendo sozinho às questões que estavam no quadro. Uma de suas características é gostar

muito de Matemática e de História, o que contribui para uma melhor resposta dele. A primeira questão era para escrever como se lê a fração, e a terceira era para simplificar a fração com divisão. Ele acertou as respostas das duas. Já a segunda questão, era para fazer a equivalência de frações e a mediadora foi, aos poucos, fazendo com ele e, aos poucos ele foi achando as respostas. Ele esteve engajado durante toda a atividade; acreditamos que tenha sido devido ao fato de ter como elemento de mediação o conteúdo de uma disciplina que desperta o seu interesse.

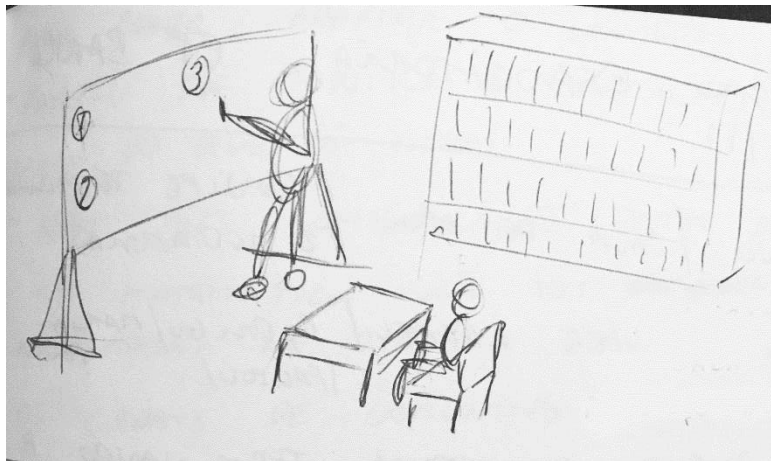


Figura 11: Desenho da atividade do aluno 5 com a mediadora na biblioteca.

5.1.3. Escola C

A escola C tem 102 alunos no segmento do Ensino Fundamental II (F2) e desses, 18 são de inclusão (17,6%) e 3 têm autismo (3%). Depois de conversar com a equipe de inclusão da escola, fomos autorizadas a observar uma turma do sétimo ano que tinha sete alunos de inclusão, sendo um deles com autismo.

Na escola C, não é permitido ter mediação paga pela família. A própria escola conta com uma equipe de inclusão, que tem uma sala de recursos (FIGURA 12) para dar aula de apoio escolar e de avaliação. A equipe de inclusão faz a adaptação de todo o material, de acordo com as necessidades de cada aluno. Além disso, um membro da equipe de inclusão acompanha os alunos de inclusão com maiores necessidades durante as aulas regulares.

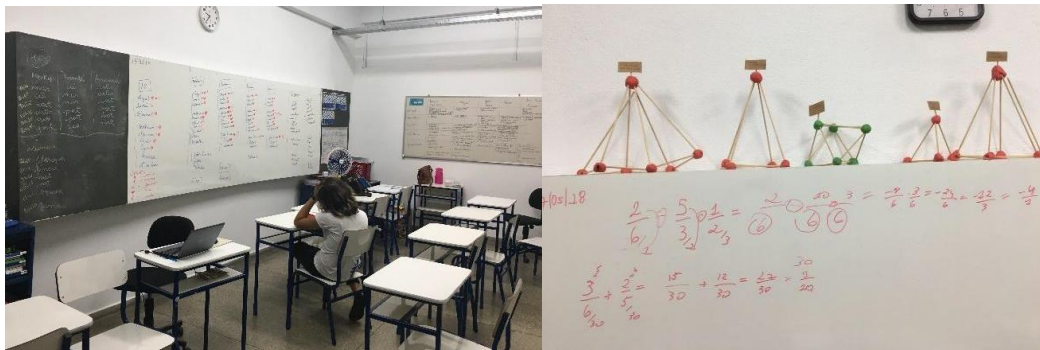


Figura 12: Sala de recursos, à esquerda, e atividade realizada por aluno, à direita.

Na escola C, fizemos um dia de observação em uma aula de História, com uma professora que utiliza o método de Pedagogia Ativa. A metodologia ativa de aprendizagem é um processo que possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado, baseado na resolução de problemas (OLIVEIRA e PONTES, 2011).

Na aula, a professora propôs, como atividade, um jogo que representasse a Europa Feudal. A turma de 26 alunos foi separada em quatro grupos de cinco e um de seis alunos. Eles pegaram as carteiras da sala de aula e arrumaram em círculo como se fosse o muro dos feudos. Um aluno foi eleito ‘rei’ e passava de feudo em feudo coletando o dízimo – o dinheiro referente ao dízimo estava representado em papéis que os próprios alunos tinham colorido. Os alunos estavam tão espalhados e integrados uns com os outros, que, durante a observação, não foi possível diferenciar quem era o aluno com TEA. Todos os alunos estavam ativamente participando da atividade e pareceram se divertir muito.

No final da atividade, a professora pediu que todos arrumassem as carteiras em formato de “espinha de peixe” (FIGURA 13) e revisou a atividade com perguntas para que os alunos respondessem. Encerrou a aula, passando um dever de casa no qual deveriam desenhar uma história em quadrinhos passada num feudo, e revisar todo o contexto sobre o qual eles tinham jogado.

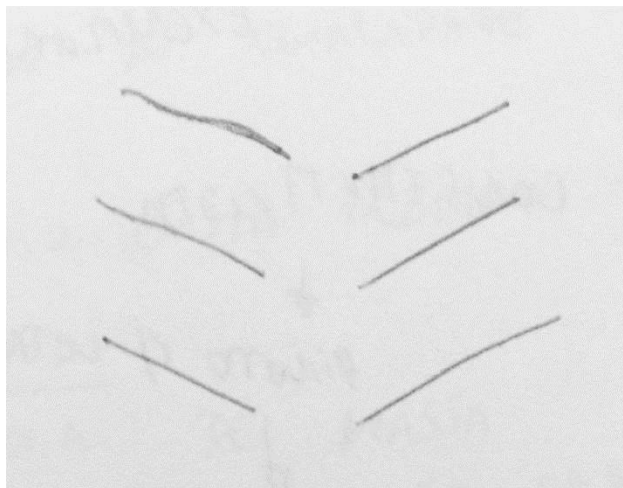


Figura 13: Desenho da arrumação de carteiras em forma de “espinha de peixe”. Neste caso, o quadro, que não está desenhado, estaria na parte superior.

Na Escola C foi possível constatar a opção pela não diferenciação do aluno com diagnóstico TEA dos demais. De forma lúdica, todos foram integrados à disciplina. Também as múltiplas configurações de sala de aula corroboraram para a integração dos alunos. A professora escolheu cada configuração de acordo com a atividade proposta. Durante a dinâmica ativa, estavam todos em grupos e interagindo, dando oportunidade para cada um agir na sua forma. Já no final da atividade, ela retomou a configuração da “espinha de peixe”, para passar informações importantes que requeriam a atenção de todos, como a revisão da atividade e o dever de casa. Observamos que essa configuração permitiu que todos tivessem boa visibilidade e uma proximidade com a professora, facilitando o envolvimento dos alunos na aula.

5.2. Vivências com crianças e adultos com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem não formal

Neste tópico, vamos relatar observações participantes em ambientes especializados. Achemos importante, durante a pesquisa, nos aproximar de e reconhecer diversas práticas com crianças e adultos para ampliar a nossa noção sobre as múltiplas interações de pessoas com autismo.

No capítulo três, falamos sobre a introdução da educação especializada no momento de *integração*, com o surgimento das salas especiais e de escolas

especializadas. Mas isso foi perdendo espaço com o surgimento de leis para incluir crianças com deficiência em espaços de educação formal. Entretanto, esses espaços ainda existem e permanecem como apoio escolar ou alternativa de ensino.

Dentro das atuais opções de educação especializada, observamos três espaços. Primeiramente, um espaço que realiza atividades de apoio escolar para um adolescente com autismo em uma escola especializada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, realizamos observações de alunos com diversas questões em um curso de extensão universitária para adultos com diversas deficiências, incluindo autismo. E, em terceiro lugar, observamos uma oficina de teatro para pessoas com autismo severo. As duas últimas são espaços universitários na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

5.2.1. Atendimento extraescolar

Essa escola de educação especial atende a diversas idades e a pessoas com qualquer tipo de deficiência. Depois de conversar brevemente com as professoras, uma delas nos autorizou a observar a aula de apoio de um aluno com autismo leve.

A professora ficou sentada na cadeira e, enquanto o aluno andava pela sala, ela lia o conteúdo da matéria de Biologia e adaptava as questões para o entendimento dele. Ela, frequentemente, parava para perguntar algo em voz alta para o aluno e ele respondia corretamente. O aluno observado estava no primeiro ano do Ensino Médio e sua grande dificuldade era lidar com as subjetividades. Outro desafio da professora era o de trabalhar com ele a questão da higiene, precária no seu cotidiano.

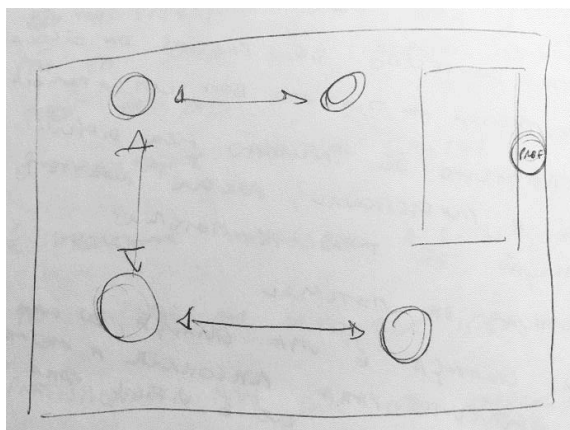


Figura 14: Desenho da movimentação do aluno durante a aula.

Diferentemente das outras escolas observadas, neste ambiente o aluno tinha, *a priori*, liberdade para se movimentar durante a aula. Isso, aliado ao material adaptado e à atenção integral da professora, contribuiu para a sua efetiva participação.

Como vimos anteriormente, é uma característica de pessoas com TEA o movimento repetitivo. Neste caso, o aluno queria andar pela sala de aula de um lado para o outro. A permissão da professora, ao deixar o aluno repetir o movimento, fez com que ele pudesse se organizar para prestar atenção no conteúdo que ela estava querendo passar. Ou seja, ao invés de estar sentado, pensando em se movimentar pela sala, ele estava se movimentando e liberando o seu pensamento obsessivo para conseguir prestar atenção no que estava sendo falado.

5.2.2. Extensão Universitária

Este curso de extensão universitária visa trabalhar habilidade artísticas com os alunos. Era uma turma com dez alunos e dois tinham autismo. Observamos e participamos das atividades da aula de circo, que trabalha as habilidades da fala, motora e da escrita. Na aula a que assistimos, o professor pediu para os alunos se aquecerem jogando uma bola de meia cheia de areia para o alto. Depois, alinhamo-nos em duas fileiras, lado a lado, uma pessoa olhando para a outra, e cada aluno tinha de falar uma característica física da pessoa à sua frente. Após a atividade, o professor pegou desenhos que os alunos tinham feito em outra aula e pediu para

cada um apresentar e contar a história que estava sendo representada naquele desenho.

Nas três atividades, os alunos com TEA não apresentaram nenhuma dificuldade. Participaram ativamente de todas as atividades. Podemos tirar das observações que, como a atividade é realizada em grupo e tem a participação de pessoas com diversas deficiências e transtornos mentais, o professor cria dinâmicas para conseguir envolver todos numa mesma atividade, sem que os outros fiquem impacientes ou se frustrem. Para isso, o trabalho repetitivo e a familiarização dos alunos com o professor facilitam a execução das atividades propostas. Como as atividades são ligadas ao concreto, a repetição das mesmas cria referências e repertórios. Por isso, com o tempo, os alunos se adaptam ao que está sendo pedido e o fazem com tranquilidade, sem causar frustrações.

5.2.3. Expressão artística

Observamos uma atividade de um projeto para jovens com transtornos mentais, que é oferecido desde 2009, mas que, desde 2013, tornou-se um projeto de extensão para alunos do curso de Teatro e Psicologia, em parceria com duas universidades públicas do Rio de Janeiro. Nesta aula, os alunos da universidade conduzem jovens adultos de baixa renda e pessoas com diversos transtornos mentais, incluindo TEA severo. A atividade é simples, os participantes são incentivados a se expressar por meio da interação com objetos diversos que ficam disponíveis no chão da sala. Essa dinâmica tem como objetivo deixar o participante à vontade para interagir como quiser com o objeto, e os alunos se aproximam dos participantes a partir da forma como eles interagem com os objetos. Assim, os alunos conseguem estabelecer relações com os participantes que têm dificuldade de se relacionar. Como diz Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2004, p.12).

A atividade começou com um aquecimento de jogos teatrais apenas com a participação dos alunos da universidade e de um participante diagnosticado com TEA. Após uma hora de aquecimento, os outros participantes com TEA foram chegando e, aos poucos, interagiram com os objetos que estavam no chão.

Cantamos músicas, deitamos no chão, andamos em grupo dentro de um bambolê, desenhamos, jogamos bola, corremos, dançamos, organizamos objetos, conversamos, etc. De um modo geral, os participantes com TEA chegaram à aula com comportamentos estereotipados e não querendo interagir, mas saíram da aula cantando, mais leves e alegres por se sentirem compreendidos. Pois foram incentivados a expressar a sua forma de ser e de estar no mundo exatamente como ela é, e não a se adaptar a um comportamento padrão.

Como vimos anteriormente, no caso do TEA, a comunicação é uma barreira, pois a forma como essas pessoas se comunicam difere do padrão típico. Nesse espaço, eles têm a possibilidade de ser quem são, e os outros alunos é que se adaptam à forma como eles se comunicam.

5.3. Considerações preliminares

Neste capítulo, entramos em ambientes de ensino-aprendizagem, com o objetivo de reconhecer as ações de ensino-aprendizagem na sala de aula regular e na especializada frente à lei de Inclusão. Assim, nos aproximamos de pessoas com TEA em ambientes educativos e aprendemos, com eles, as suas maneiras de ser e de estar no mundo (Deligny, 2015). Essas vivências nos trouxeram um novo olhar para a pesquisa, pois entramos em contato com diversos modos de interação, o que nos fez ampliar a nossa gama de compreensão sobre como a pessoa com TEA interage com o mundo.

Durante as observações, entendemos como a mediação interfere nos processos de ensino-aprendizagem. Na escola *B*, por exemplo, foi possível observar como a ação da mediadora, junto ao aluno *4*, foi determinante para o seu desempenho em sala de aula. Vimos que o referido aluno tinha condições de realizar

várias tarefas sozinho, mas que ele abria mão de tentar avançar nas tarefas, por ficar constantemente à procura da mediadora, a cada vez que ela saía de sala de aula. Não podemos ter certeza sobre os motivos de seus momentos de ausência, mas, mesmo se inferíssemos tratar-se de uma estratégia com vistas à autonomia do aluno, o resultado demonstra que a interação manteve o aluno em situação de dependência. Cabe aqui apontar para a importância de projetos de formação de mediadores capacitados a atuar frente às singularidades das diversidades, considerando que a ação deles é fundamental para os processos construtivos de ensino-aprendizagem.

Um fato que me chamou a atenção foi que, ao calcular a proporção de alunos com TEA nas três escolas, percebemos que as três escolas juntas têm, em média, 2,2% de alunos com TEA. Essa proporção é a mesma proporção nacional de pessoas com TEA, como apresentamos na introdução. O que indica que existe um número significativo de alunos com TEA dentro das salas de ensino-aprendizagem regulares.

Com a confirmação do aumento de pessoas com TEA nos ambientes de ensino-aprendizagem particulares do Rio de Janeiro e as experiências vividas em ambientes educativos, construímos referenciais para poder seguir para o próximo capítulo, e desenvolver e testar um sistema de informação com os participantes desta pesquisa. Assim, com o desenvolvimento de um sistema de informação, o design contribuirá para a formação de profissionais de educação inclusiva trazendo ferramentas para discutir as práticas de ensino-aprendizagem de crianças com TEA.

6 Fazer

Após realizarmos as análises das entrevistas dos personagens envolvidos na educação inclusiva, no capítulo quatro, e vivenciarmos experiências de ensino-aprendizagem com pessoas com autismo, no capítulo cinco, percebemos que a inclusão nas escolas particulares está sendo desenvolvida por causa da LBI, mas ainda está no início.

Como o nosso objetivo é o de dar visibilidade às práticas de ensino-aprendizagem inclusivas, e nosso pressuposto de que existe uma defasagem na formação da ‘educação inclusiva’ foi confirmada durante as entrevistas, escolhemos a cartografia como técnica para mapear as experiências de ensino-aprendizagem dos participantes e para contribuir como um registro colaborativo de práticas inclusivas para a formação de profissionais nessa área. Para validar as cartografias, após a experimentação, os desenhos foram analisados pela pedagoga com autismo, que participou das entrevistas e deu seu parecer sobre o TEA no âmbito de sua perspectiva, o que foi já transcrito nos capítulos anteriores. Com isso, na primeira parte deste capítulo, temos como eixo central apresentar a metodologia da Cartografia, o desenvolvimento da ação, o resultado da ação e a análise da experimentação. Para fundamentação teórica, usamos os autores Deligny (2008), Santos (1996), Canastro (2006), Bomfim (1997), Farbiarz e Ripper (2014), Couto (2015) e Kandinsky (1973).

Na segunda parte do capítulo, apresentaremos relatos de uma série de quatro eventos inclusivos e de uma oficina realizada em parceria com a pedagoga com TEA. Realizamos essas atividades com o objetivo de criar espaços de inclusão, nos quais damos um lugar de fala às pessoas com TEA e criamos ambientes misturados.

6.1. A opção pela cartografia para dar visibilidade à informação

Neste tópico, explicarei a opção pela cartografia baseado no autor Fernand Deligny, que se utilizou do mesmo método de pesquisa para representar o seu estudo do comportamento de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem (2008). O autor criou um sistema de teias para compreender as relações entre essas pessoas e o mundo, para quebrar o que ele chama de “o homem que nós somos”, e encontrar o nosso verdadeiro “modo de ser”. Em paralelo, faremos correlações retomando a teoria da *linha abissal* de Santos e Menezes (2009) apresentada no terceiro capítulo e com Rui Canastro que discute o formato de sala de aula tradicional em seu livro ‘A escola tem futuro?’.

Para entendermos um pouco da metodologia de pesquisa de Deligny, recorreremos aos estudos da doutora Noelle Resende (2016), que realizou uma profunda pesquisa de doutorado sobre Deligny e baseando-se nele. Em sua tese, Resende (2016) apresenta um longo e complexo processo de pesquisa de Deligny, que ele faz questão de deixar muito fluido. Escolhemos a cartografia exatamente por acreditarmos neste processo de fluidez de Deligny. Assim, esses mapas surgem a partir da movimentação real e fluida dessas pessoas (RESENDE, p.36, 2016):

Por exemplo, o problema do traçar, no trabalho em classes especiais, como forma de liberar de seus lugares as crianças: o desenho funcionava não como um espaço de significação, mas como abertura para a criação coletiva de histórias que visavam destituir o lugar sujeito do aluno, da turma e do professor. O traçar foi reencontrado no gesto autista. Ao mesmo tempo, os novos contornos que surgem tornaram seus textos mais conceituais e deixaram aparecer um teor diferente - o tom militante de combate dentro da ideologia da infância e de luta em relação ao sentido de educar, de readaptar, de docilizar, começou a ceder lugar para uma reflexão sobre a construção de um comum diferente da ideia de coletividade, de sujeito, de participação.

Além das técnicas de Deligny, escolhemos a cartografia, para trazer uma nova dimensão espacial do cotidiano. Santos levanta a questão de “como trabalhar a dimensão espacial do cotidiano e o cotidiano como quinta dimensão do espaço?” (1996, p.11). Quando falamos de sala de aula, de experiências inclusivas, estamos falando de práticas do cotidiano e podemos relacionar isso com a fala de Santos; para ele, essas práticas tem a ver com o espaço que o cidadão ocupa (1996, p.11):

Tudo isto tem que ver com a questão da cidadania, com a questão do espaço do cidadão, com a questão do espaço banal. O cotidiano é marcado, sobretudo nas

idades, com aquilo que Sartre chamou de efeito de residência. Esse cotidiano é delimitado pelo espaço contínuo e não por um espaço de pontos, ou de fluxos. É no espaço contínuo, onde todos os tipos de homens, todos os tipos de empresas, todos os tipos de instituições trabalham juntos, funcionam juntos e juntos estruturam a vida da comunidade e o espaço ao mesmo tempo.

Neste caso, para Santos (1996, p.11), essa residência é marcada por um cotidiano de espaço contínuo; e era exatamente isso que Deligny havia buscado quebrar em sua pesquisa, quando recorreu às teias das aranhas. Ele buscou quebrar essa ordem social (RESENDE, p.35, 2016).

Ele chamou de instituição e de instituído tudo aquilo que é da ordem da sociedade. E a sociedade é aquilo que se expressa pela criação dos limites intransponíveis, dos limiares fixados pelas regras da *semelhanzação*, regras definidas por essa entidade abstrata e ao mesmo tempo concreta que é a gente. A não adaptação a tais regras, a impossibilidade de operar tal aproximação através do assemelhar-se, de atravessar o limiar, tem o custo de estar do lado de fora, estadia que implica uma pena muito alta, em geral materializada por um permanente estar do lado de dentro - dos diferentes muros e grades.

Essa ‘*semelhanzação*’, que Resende explica, para Santos é chamada de ‘horizontalidade’ (1996, p.11):

E se completa com as verticalidades formadas por pontos discretos povoados por agentes hegemônicos desinteressados da vizinhança, despreocupados da *copresença*. Este espaço contínuo, que é quadro de ação e que é limite à ação; esse espaço contínuo é o quadro de um funcionamento harmônico de tantos desiguais - ainda que não seja um funcionamento harmonioso. Se os agentes são tão diversos, e as empresas e as instituições tão desiguais, se o seu trabalho não é harmonioso - mas apenas harmônico, o que comanda este trabalho harmônico não é somente o mercado, é também o território.

A escolha de se criar uma cartografia surge da necessidade de se identificar esses *espaços contínuos* que se assemelham aos diferentes e, dessa forma, geram a *linha abissal*, pelo fato de a minoria não ter a oportunidade de se representar. No caso da educação inclusiva, escolhemos dar visão às salas de aula, pois, como diz o autor Rui Canastro (2006, p.35) “quando se fala em educação, pensa-se em escola, e quando se fala em educação escolar, pensa-se na sala de aula”.

Mapear as salas de aula atuais é algo de extrema importância pois, por mais que tenham ocorrido muitos avanços tecnológicos e de pesquisa, a sala de aula continua a mesma desde a época da massificação da educação, na segunda metade do século XX. Canastro ressalta que, apesar de a vontade e o desejo de aprender

serem intrínsecos ao ser humano (2006, p.35), as instituições não aproveitam essa habilidade das pessoas para explorar outras formas de interação e, há 60 anos, continuamos com a mesma organização escolar (2006, p.30):

Nos últimos dois séculos, assistimos a uma constante expansão da escola que culminou na chamada “explosão escolar”, na década de 1960 do século XX. Contudo e apesar deste processo de transformação da escola em uma escola de massas, aquilo que se passou a chamar a “indústria do ensino” permaneceu em um estágio artesanal que contribuiu para perpetuar a solução organizativa inicial: um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula.

Por causa desse engessamento e dessa falta de aproveitamento que Canastro põe em evidência, recorremos ao autor Deligny que inicia seu livro *O Aracniano e outros textos* (2015) dizendo que a existência de aleatórios modos de viver o intrigou, e o levou a viver num modo ‘em rede’, diferente do modo a que estamos acostumados, ou seja, em um outro modo (2015, p. 33). Para explicar esse modo ‘de rede’, ele faz uma analogia à maneira como a aranha cria a sua teia. A aranha, diferentemente de nós, não faz um planejamento; ela cria no ato, segundo a necessidade do momento específico, e, assim, a forma da teia vai surgindo. Mas o autor, depois, diz que também somos capazes de agir como uma aranha, como uma pessoa com autismo, e dá o exemplo (2015, p. 51): se a criança com autismo tivesse a opção de escolher entre um ‘copo d’água’ e nós, qual ela escolheria? Se fosse para o copo d’água seria uma escolha consciente? O autor não acredita nisso, acredita que é um instinto, uma força do agir.

E é esse modo de viver da pessoa com autismo que ele busca explicar em seu livro. Inspiramo-nos nessas práticas de Deligny para propor ‘a ação’ aos participantes desta pesquisa, com o objetivo de ‘abrir a escola’, como Canastro diz em seu texto, para dar visão às atuais experiências de ensino-aprendizagem inclusivas (2006, p.39):

Se fizermos à escola aquilo que as crianças costumam fazer aos brinquedos, isto é, abri-los para ver como funcionam, encontraremos a sala de aula como célula-base da organização. Se pudéssemos observar, simultaneamente, um grande número de escolas de países e épocas diferentes, continuaríamos a observar uma realidade muito semelhante em todas. Uma sala retangular, onde os alunos se sentam de costas uns para os outros, virados para o professor que, com uma mesa e um quadro-negro, transmite a mesma informação a todos, ensinando o grupo como se se tratasse de um só indivíduo. É essa a descrição de uma sala de aula em que se realiza o “ensino tradicional”

É por causa da formatação tradicional que decidimos criar a ação de desenhar a sala de aula atual, com o objetivo de entrar nos detalhes de onde cada um se localiza numa sala de aula inclusiva. Também decidimos utilizar apenas papel e lápis para a realização das atividades, pois isso permite uma liberdade de criação e é um material comum, acessível e de baixo custo, nos ambientes de ensino-aprendizagem. Traz a possibilidade de o participante entrar na fluidez da ação do inconsciente e, assim, dar visibilidade às minorias dentro da atual organização da sala de aula, que, neste caso, são os alunos de inclusão. Assim, para Deligny (2015, p.229) “o humano aparece então como aquilo que resta, um tanto em farrapos, do aracniano atravessando por essa espécie de meteorito cego que é a consciência.” Entraremos em mais detalhes sobre as técnicas no próximo tópico.

6.1.1. Ação

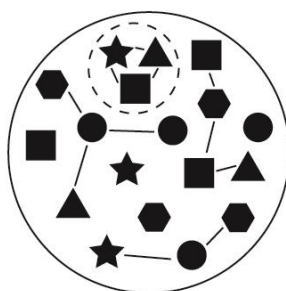
Neste tópico, vamos apresentar a metodologia de ‘ação’, elaborada para dar visibilidade às experiências de ensino-aprendizagem inclusivas. A ‘ação’ foi elaborada com base na metodologia do Design social, que pesquisa situações complexas, buscando a transdisciplinaridade e também a atuação participativa (Bomfim, 1997; Farbiarz e Ripper 2014; Couto 2015), como apresentamos no capítulo dois. Bomfim explica, resumidamente, que [(In: COUTO, FARBIARZ NOVAES) 2014:25]:

A figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca e este contexto é cada vez mais complexo e multifacetado. O designer é um dos intermediários entre as dimensões cronológica e cosmológica e os diferentes protagonistas que atuam neste espaço. Neste sentido, a tarefa do designer se realizará através da configuração de formas poéticas do *vir-a-ser*. E para que isto ocorra é necessário mais que o conhecimento em áreas específicas do saber. É preciso o convívio e a compreensão da trama cultural, o *locus* em que a persona se identifica no seu estar no mundo.

Para compreendermos essa trama cultural, realizamos as entrevistas no capítulo quatro e as observações das atividades com pessoas com autismo e de experiências de ensino-aprendizagem no capítulo cinco. Agora, partimos para o desenho da ação participativa para dar visibilidade às experiências do ensino-aprendizagem inclusivo.

Para a ação, definimos realizar a atividade nas três escolas particulares onde realizamos as entrevistas e as observações em sala de aula, no segmento do fundamental dois. Para participar dessa fase, escolhemos apenas participantes que estão diretamente envolvidos com as experiências de ensino-aprendizagem. Foram: uma professora e uma profissional da equipe de inclusão da escola A; uma aluna sem diagnóstico, um aluno com diagnóstico TEA e uma professora da escola B; e uma professora e uma profissional da equipe de inclusão da escola C.

Desenvolvemos a atividade de visualização inspirada nas ilustrações do capítulo três (GRÁFICO 36), que nos dá noção do espaço que cada um habita na educação inclusiva atual. Para a atividade, adaptamos a ilustração, para dar destaque aos personagens presentes numa sala de aula: o aluno sem diagnóstico, o aluno com diagnóstico, o professor, o mediador da família, a equipe de inclusão escolar e o gestor. Escolhemos, assim, para mostrar, graficamente, onde cada um se encontra na atual organização da sala de aula.



HOJE, MULTIFACETADO: SEPARAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Gráfico 36: Cenário atual da educação inclusiva brasileira.

O primeiro desenho a ser realizado foi o da nossa observação numa sala de aula da escola B, descrita no capítulo cinco.

A ação foi elaborada para ocorrer em duas etapas:

1ª – Classificação dos personagens envolvidos (professor, gestor, aluno, aluno de inclusão, equipe de inclusão e mediador) em formas básicas geométricas. Para facilitar a dinâmica, escolhemos um quadrado, um círculo, um triângulo, um hexágono, um losango e uma estrela, mas a forma pode e deve ser redefinida pelo participante. O objetivo dessa etapa é tornar o espaço desenhado pelo participante um espaço com o qual ele se identifique, com o valor atribuído aos personagens,

para que, posteriormente, ele possa redesenhar o espaço e até mesmo redefinir as formas dos personagens. Baseado no que Kandinsky (1973) diz, a definição do conceito de cada forma parte do participante, e não de um observador, pois cada um vê cada forma de maneira diferente, cada forma gera um sentimento diferente em cada pessoa (GRÁFICO 37):

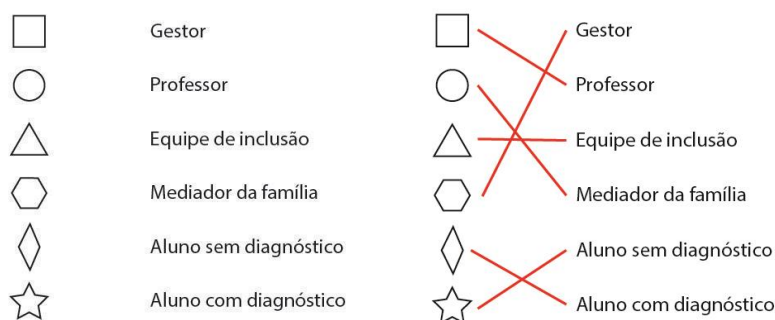


Gráfico 37: Escolha das formas geométricas para representar as personagens

No gráfico 38 (I), o professor é representado com a forma do quadrado, por ainda se ater à metodologia tradicional de ensino numa escola construtivista; (II) os alunos são as estrelas por serem os protagonistas (III); os alunos de inclusão são os losangos por não conseguirem ficar em pé sozinhos (IV) e os mediadores são os círculos por terem de se desdobrar para atuar em diversas áreas do conhecimento. Essa classificação foi dada pela própria autora, levando em conta a visão do artista plástico Wassily Kandinsky, que acredita que damos sentido às formas pelas emoções que elas geram na em nós: “os objetos e os seres adquirem um valor interior e, finalmente, um som interior” (KANDINSKY, 1973). Macedo (2000, p.106) considera, em sua dissertação, a fala de Kandinsky sobre a noção de “som interior” como fundamental e acrescenta que “é uma referência puramente sensorial, que não pode ser substituída por um conceito, designa um fato sensível e não um fato intelectual”.

Com as formas de cada participante definidas, passamos a limpo o desenho realizado no diário de campo, ou seja, partimos para a segunda etapa:

2ª - Desenho da sala de aula atual, de acordo com as formas das personagens atribuídas na primeira etapa.

Neste caso, substituímos as personagens desenhadas no diário de bordo pelas formas definidas na primeira etapa (GRÁFICO 38).

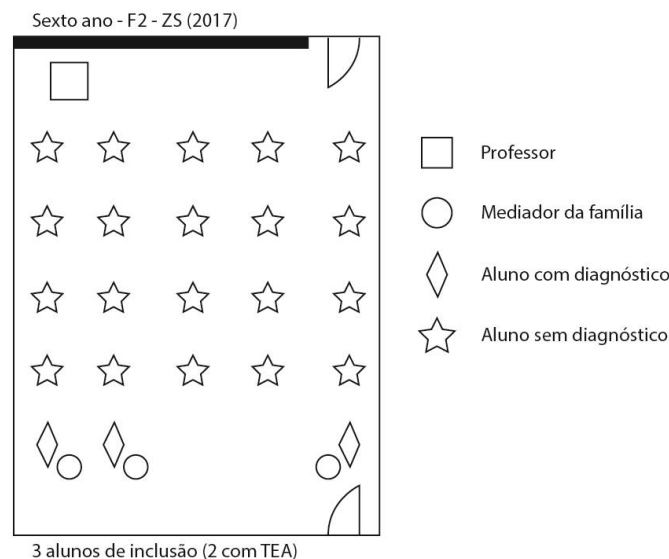


Gráfico 38: Resultado da observação exploratória em sala de aula de escola particular do sexto ano do ensino fundamental dois, construtivista, Zona Sul do Rio de Janeiro.

Com esta visualização, podemos perceber que os alunos de inclusão estão sentados no fundo da sala de aula, ou seja, não estão participando do ensino formal e estão, em sala de aula, recebendo auxílio dos mediadores da família. Assim, com esse recurso de visualização, conseguimos compreender como ocorre o processo de fragmentação da inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem, ao destacar onde cada um está inserido dentro de sala de aula. E isso possibilita ao profissional de educação repensar o espaço, para que se torne mais inclusivo, de acordo com seus objetivos e com a necessidade de cada aluno.

No próximo tópico, vamos apresentar o resultado da experimentação da ação com os participantes das três escolas.

6.1.2. Experimentação

Neste tópico, vamos apresentar o resultado de toda a experimentação. Começamos com a Escola A. Realizamos a experimentação na Escola A com uma profissional da equipe de inclusão e uma professora. A profissional da equipe de

inclusão fez dois desenhos de duas turmas distintas, uma do sexto ano e outra do sétimo ano. Os desenhos originais estão em anexo (ANEXO 3).

Ela atende os alunos de ambas as turmas fora de sala de aula, mas ela acompanha seu desenvolvimento dentro de sala de aula, trocando informações com os professores; por isso, ela sabe onde cada um se senta regularmente. Na primeira etapa, ela escolheu as formas como estavam listadas no papel. Ou seja, ela preferiu não dar sua opinião sobre quem deveria ter qual forma. O professor ficou com o quadrado, o aluno sem diagnóstico com o círculo, o aluno com diagnóstico com o triângulo e o mediador da família com o losango. Também escolheu identificar o aluno com TEA com um *a* dentro do losango e o aluno com Síndrome de Down com a letra *D* dentro do losango para diferenciar os dois (GRÁFICO 39).

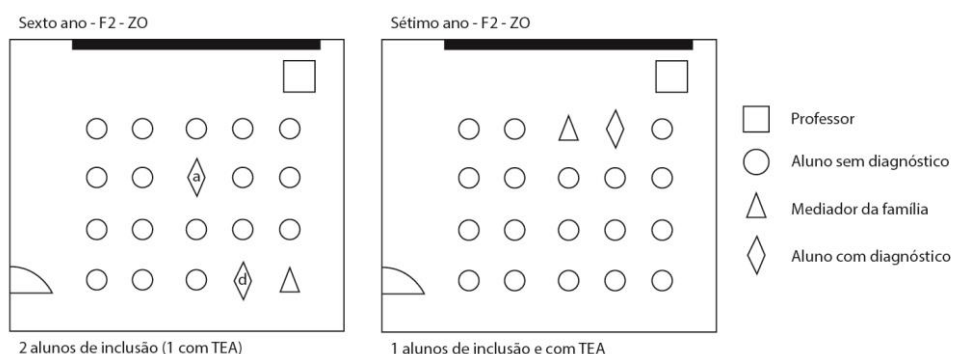


Gráfico 39: Resultado da dinâmica aplicada com profissional de inclusão da Escola A

A professora da Escola A dá aulas para apenas um aluno com autismo. Ela escolheu as formas para cada personagem, mas não quis justificar. O professor ficou com o losango, o aluno sem diagnóstico com o triângulo, o aluno com diagnóstico com a estrela e o mediador da família com o quadrado (GRÁFICO 40).

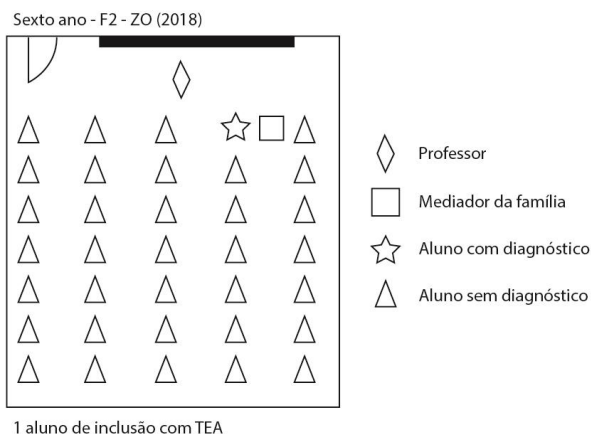


Gráfico 40: Resultado da dinâmica aplicada com professora da Escola A.

Na escola B, tivemos a participação de uma aluna sem diagnóstico, um aluno com diagnóstico de TEA e uma professora. A aluna sem diagnóstico que participou dessa dinâmica está no oitavo ano do fundamental dois e, na sua sala, há cinco alunos de inclusão, mas somente um é acompanhado por mediador. Ela não gostou de dar formas aos personagens, pois se viu julgando cada um, mas, mesmo assim, classificou e deu explicações a cada forma. O professor ficou com a forma do quadrado por ter uma forma muito igual; ela acha que o professor tem de mudar a forma dele de dar aula. O mediador da família ficou com a forma do círculo, porque ele tem de estar sempre mudando para realizar o trabalho dele, diferentemente do professor, que não muda. Para a aluna, o papel do gestor tem múltiplos lados, pois lida com diversas funções e pessoas, e, por isso, ficou com o hexágono. Mas ela disse que, como ele se relaciona mais com os profissionais, acaba ficando muito distante dos alunos. O aluno com diagnóstico é o triângulo, porque é o aluno incompleto; e o aluno sem diagnóstico ficou com o losango, que é o aluno completo. Já a equipe de inclusão é a grande estrela, pois possui o trabalho mais importante da escola com os alunos, mas não tem ação dentro da aula regular e, por isso, nem eles e nem o profissional de gestão foram representadas no desenho (GRÁFICO 41).

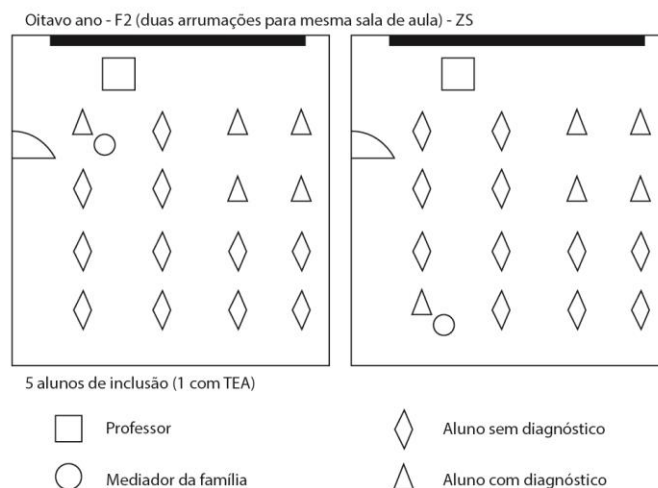


Gráfico 41: Resultado da dinâmica aplicada com aluna sem diagnóstico da escola B.

A aluna desenhou duas possibilidades de organização da sua sala de aula atual, na qual só varia o aluno com diagnóstico e sua mediadora da família. Essa variação ocorre por causa do local da porta e, por isso, a mediadora desse aluno prefere sentar atrás, por ter mais espaço para ela ficar ao lado dele com conforto. Mas, se não fosse a porta, eles haveriam de ficar sempre na primeira fileira.

A professora da Escola B também não quis escolher as formas e acabou seguindo a ordem que estava listada no papel: professor com o quadrado; aluno com a estrela; mediador particular com o losango; aluno de inclusão com o hexágono e equipe de inclusão com o círculo. Podemos observar, no gráfico 42, que os alunos com diagnóstico estão sentados juntos, na frente e no canto da sala de aula. A professora argumentou que eles acabam sentando no canto por causa do mediador, que precisa de mais espaço, e na frente, para conseguirem ver melhor o quadro. O círculo ao lado do losango deve-se ao fato de, no caso desse aluno, a sua mediação particular ser três vezes por semana; por isso, nos outros dias, ele tem mediação da própria escola.

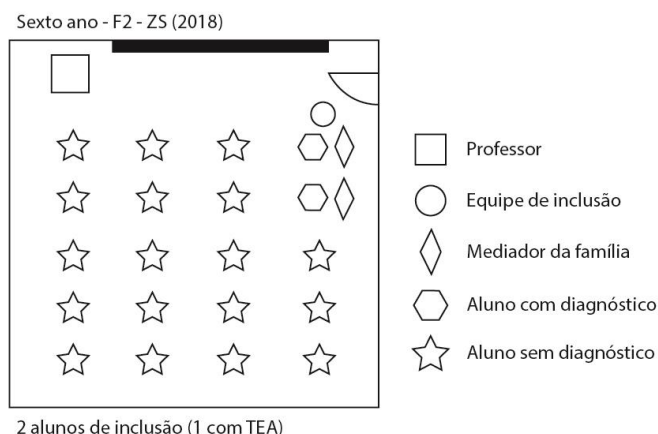


Gráfico 42: Resultado da dinâmica aplicada com professora de escola particular do sexto ano do fundamental dois

A experimentação com o aluno com diagnóstico do TEA teve de ser realizada durante uma atividade com a turma inteira de sexto ano da escola B. Antes de realizar a atividade, conversamos com a equipe de inclusão sobre a realização da atividade com ele. Uma das psicopedagogas não autorizou a realização da atividade individualmente com o aluno, pois havia ocorrido um episódio recente, no qual ele havia ficado frustrado por não conseguir realizar uma tarefa. Então, preferiam evitar outros desgastes. A ideia dela foi a de aproveitar o horário reservado para a psicopedagogia com a turma e realizar a atividade com a turma inteira. Dessa maneira, se ele não conseguisse se envolver, ele não sentiria nenhum constrangimento, pois não era apenas uma atividade para ser realizada por ele e, sim, pela turma inteira. Explicamos a atividade para a turma e deixamos claro que todos estavam livres para desenhar a sala como se sentiam nela, cada um poderia se expressar como quisesse dessa vez, livremente. Durante a explicação, demos alguns exemplos verbais, como a do uso de figuras geométricas para representar as pessoas na sala de aula.



Figura 15: Resultado da dinâmica aplicada com aluno com diagnóstico da escola B

O aluno com TEA gostou da sugestão e fez o desenho dele apenas com formas geométricas (FIGURA 15). Durante a apresentação para a turma, ele explicou que o triângulo verde era a representação da pesquisadora Mariana Salles. A forma do triângulo surgiu a partir da forma do nariz da pesquisadora e o verde musgo do seu casaco. Depois, explicou que o hexágono era um grupo de alunos sentados juntos do outro lado da sala. E ele e seu melhor amigo formam o losango marrom. Além disso, ele explicou que o quadrado era a mesa, e o círculo, uma bola.

Na escola C, o trabalho de inclusão acontece com mais ênfase desde o PNE de 2010; por isso, eles possuem uma estrutura um pouco mais estabelecida. Realizamos a experimentação com uma professora e com uma profissional da equipe de inclusão. Ambas fizeram desenhos com opções variadas de arrumação, visto que, nessa escola, eles já vêm testando arrumações diferentes há alguns anos. Nessa escola, os professores têm a liberdade de escolher se querem manter a arrumação tradicional, usar um dos modelos desenvolvidos na própria escola ou inovar completamente.

Além disso, nessa escola, eles não permitem mediação particular, eles têm os professores das disciplinas, um professor representante de turma e um profissional de inclusão que entra em sala quando necessário. Mas, muito do trabalho feito pela equipe de inclusão é feito na sala de recursos da escola. Para ilustrar a movimentação dos personagens, as formas estão preenchidas com a cor cinza.

A professora que realizou a dinâmica trabalha na escola há 15 anos e começou como estagiária. Ela viu e viveu todo o processo de mudança que veio junto com as implementações das leis. Hoje, além de dar aulas, ela também é a professora da turma do sétimo ano. Em consequência desse trabalho, ela já testou em sala de aula diversas arrumações e escolheu desenhar a sua preferida (GRÁFICO 43). Além disso, ao lado, fez questão de desenhar a sala de aula no modelo tradicional e riscar um “X”, para simbolizar que, para ela, esse modelo faz parte do passado. Ao dar formas às personagens, disse que as formas não faziam diferença para ela, mas escolheu da seguinte maneira: quadrado para os alunos; círculo para o professor; triângulo para a equipe de inclusão; losango para aluno de inclusão e hexágono para a gestão.

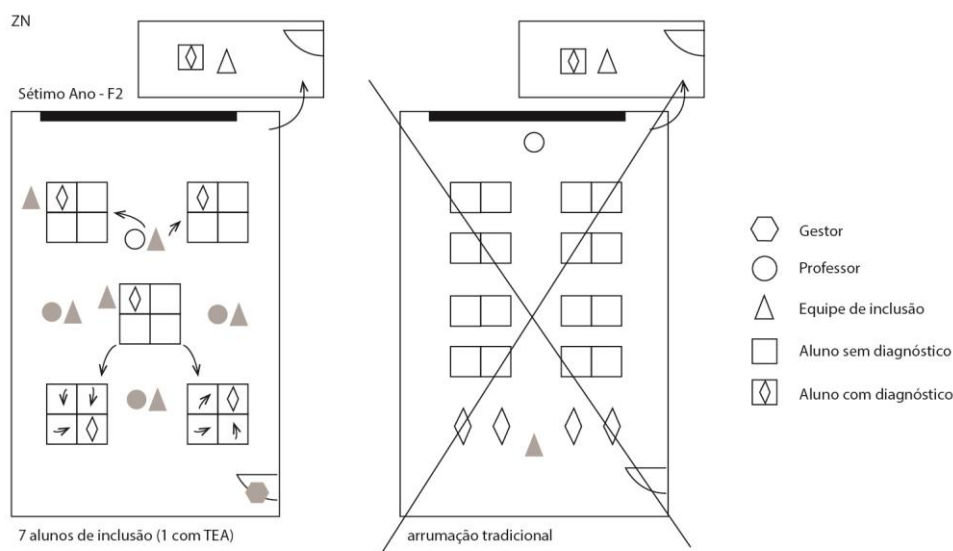


Gráfico 43: Resultado da dinâmica aplicada com uma professora do sétimo ano de escola particular do fundamental dois.

Ao desenhar, a professora explicou que o professor e o profissional de inclusão trabalham juntos, ambos circulando na sala de aula. Mas, com frequência alguns alunos de inclusão saem de sala para ter apoio na sala de recursos com a equipe de inclusão. A gestão não fica em sala de aula, mas mantém um olhar para ela. As setas são para sinalizar a movimentação de troca entre alunos, alunos regulares com alunos de inclusão e professor/equipe de inclusão com alunos regulares/alunos de inclusão. Esse modelo permite que os alunos possam trocar conhecimento em grupos e todos podem circular com liberdade pela sala de aula,

para fazer trocas com outros grupos. Inclusive, com o professor e o profissional de inclusão.

A profissional da equipe de *inclusão* desenhou quatro possíveis arrumações da sala de aula (GRÁFICO 44). Ela também não gostou de dar significado às formas das personagens; acabou excluindo a estrela e o círculo e escolheu apenas formas com faces retas para criar alguma homogeneidade. O professor ficou com o retângulo; a gestão com o quadrado; o aluno com o triângulo; a equipe de inclusão com o hexágono e o aluno de inclusão com o losango. Ela explicou que, o professor pode chegar perto de um grupo ou de um aluno para passar algum conteúdo; o mesmo ocorre com o profissional de inclusão e com os próprios alunos, que se ajudam muito. Já o gestor entra na sala apenas para comunicar alguma coisa, mas está sempre de olho no andamento das aulas.

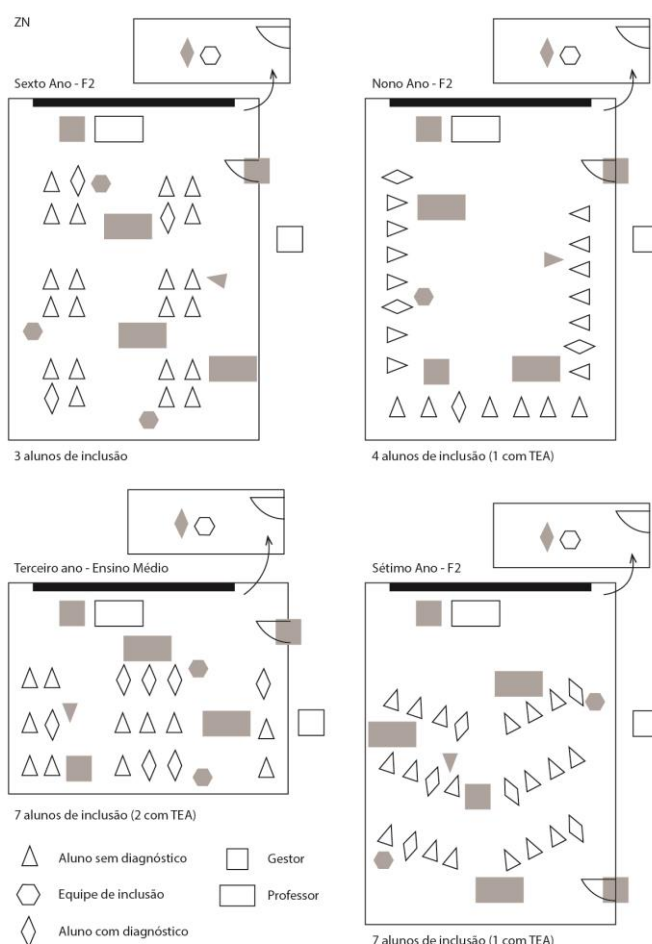


Gráfico 44: Resultado da dinâmica aplicada com a equipe de inclusão de escola particular do fundamental dois e ensino médio

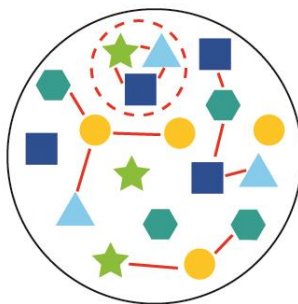
Além disso, ela também desenhou o aluno de inclusão saindo de sala para receber um atendimento especializado na sala de recursos. A professora de inclusão explicou que sempre há um membro da equipe de inclusão dando suporte para o professor regular durante sua aula. Eventualmente, alguma pessoa da gestão entra na sala de aula regular para dar alguma notícia para a turma inteira ou um recado para algum aluno específico. Mas nunca interfere na aula. Ela desenhou esses quatro exemplos para mostrar que, a cada ano, escolhe a maneira como quer distribuir as carteiras, e que têm liberdade para mudar quando quiserem. Enquanto o ensino-fundamental dois explora essa distribuição pela sala, o ensino-médio fica mais preso ao formato tradicional, por estar muito focado no conteúdo específico do vestibular.

Assim, encerramos essa atividade de visualização da sala de aula. No próximo tópico, vamos apresentar o sistema de análise gráfico e o resultado da análise realizada pela pedagoga com autismo, participante dessa pesquisa.

6.1.3. Análise da experimentação

Neste tópico, vamos apresentar a análise da experimentação da ação realizada. Realizamos dois tipos de análise. Primeiramente, uma análise gráfica, para dar uma visão dos espaços ocupados dentro de sala de aula pelos alunos com autismo; e, em segundo lugar, apresentaremos a análise realizada pela pedagoga com autismo sobre o resultado final da análise gráfica.

Para realizar a análise gráfica, retornamos à ilustração da situação atual da educação inclusiva, para introduzir os conceitos da análise. (GRÁFICO 45).



HOJE, MULTIFACETADO: SEPARAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Gráfico 45: Aplicação de cores para dar destaque aos espaços ocupados pelos alunos

Nesta figura, destacamos com a cor vermelha os traços que simbolizam a mediação. A mediação, além de um direito do aluno de inclusão, é a relação entre as pessoas para a construção do conhecimento. Além disso, destacamos o círculo com borda pontilhada em vermelho para dar destaque a esse ambiente especializado dentro da instituição de ensino-aprendizagem. Esse ambiente pode ser a sala de recursos multifuncional, que, de acordo com a LBI, todas as instituições deveriam ter, como foi apresentado nos capítulos anteriores. Mas também pode ser uma zona dentro da sala de aula; podemos observar que, em algumas escolas, isso acontece mais do que em outras. As outras cores representam os diferentes papéis de cada pessoa, como o do aluno, o do professor, o do gestor, etc. Nesse caso, sem função específica, apenas ilustrativa da diversidade de formas de integração.

Com essa sinalização, conseguimos identificar os espaços ocupados pelos alunos de inclusão. Dessa forma, aplicamos esse sistema de visualização da análise gráfica em desenhos. Primeiro, vamos observar os resultados da escola A.

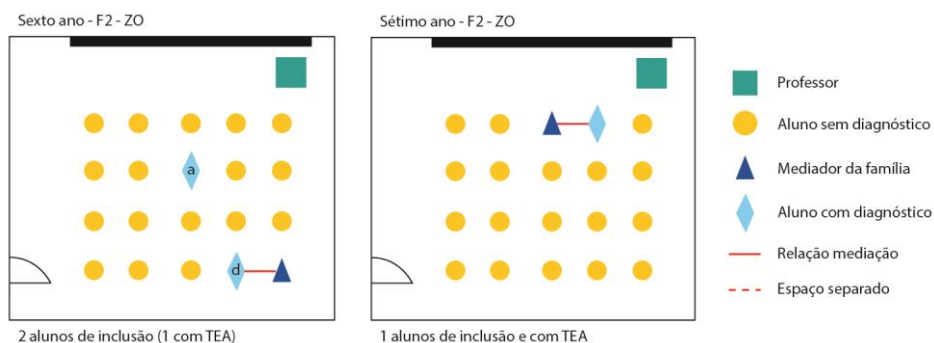


Gráfico 46: Análise gráfica da representação de sala de aula do profissional de inclusão da Escola A.

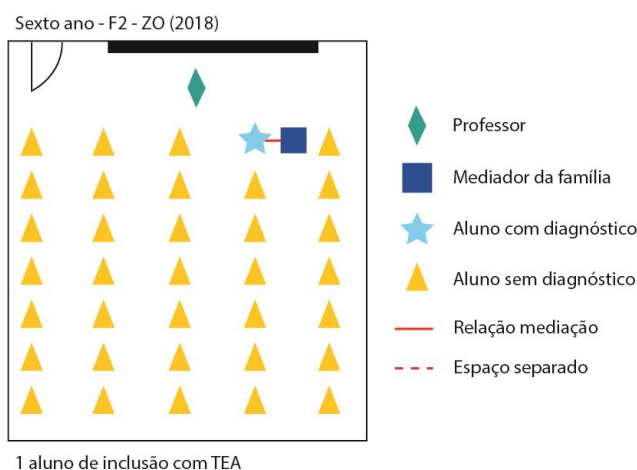


Gráfico 47: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola A.

No total, foram três turmas desenhadas; observamos que há poucos alunos de inclusão por turma. Em duas turmas, há apenas um, e ambos têm suas mediadoras particulares. Em outra, são dois alunos de inclusão, sendo que o aluno com TEA não possui mediadora particular. Também notamos que, em ambas as turmas com apenas um aluno de inclusão, eles se sentam na frente da sala, com a mediadora. Já na outra turma que tem dois alunos de inclusão, o aluno com síndrome de Down se senta atrás, com a mediadora, e o aluno com autismo se senta no meio, sozinho. Ou seja, a escola acredita que ele consegue ter autonomia para aprender e, por isso, está misturado com os outros alunos. A seguir, vamos analisar as ilustrações da escola B.

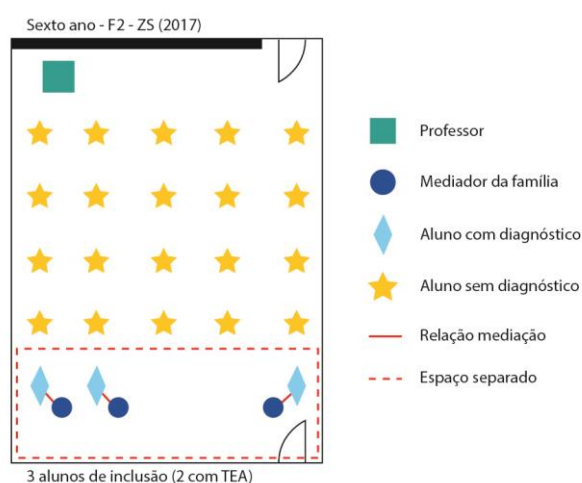


Gráfico 48: Análise gráfica da representação de sala de aula observada pela pesquisadora na Escola B.

Na imagem acima, observamos que os alunos se encontram no fundo da sala de aula com suas mediadoras particulares, criando, assim, uma zona dos alunos de inclusão.

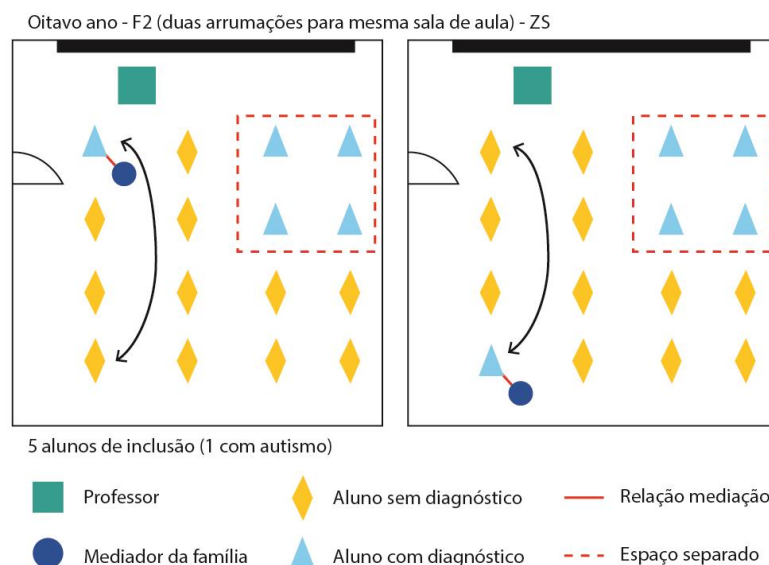


Gráfico 49: Análise gráfica da representação de sala de aula da aluna sem diagnóstico da Escola B.

Nesta imagem, observamos que um aluno varia de posição com a sua mediadora particular por causa da porta, enquanto os outros alunos de inclusão ficam num canto agrupados, novamente criando esse espaço dos alunos de inclusão.

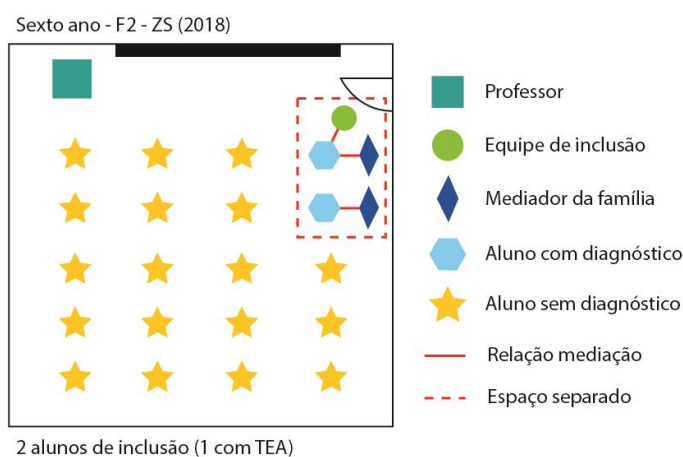


Gráfico 50: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola B.

Igualmente, nesta turma, observamos que os alunos de inclusão ficam num canto agrupados com suas mediadoras particulares, e uma das mediadoras

particulares faz revezamento, com a mediação da equipe de inclusão escolar. Todas essas últimas três ilustrações foram de turmas da escola B e se assemelham no aspecto de terem um agrupamento dos alunos de inclusão nos cantos das salas, criando, assim, áreas ocupadas pelos alunos de inclusão. Na terceira e última, a escola C, não é permitida a presença de mediadores particulares, apenas mediadores da equipe de inclusão da escola.

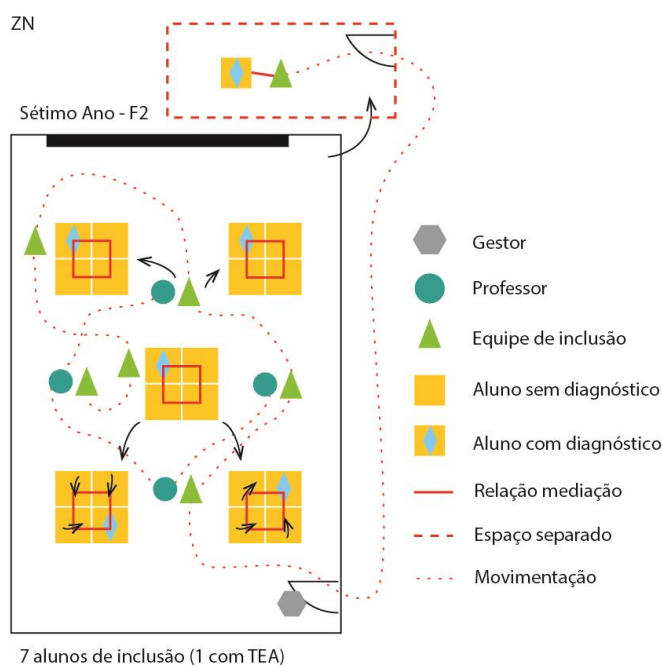


Gráfico 51: Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola C

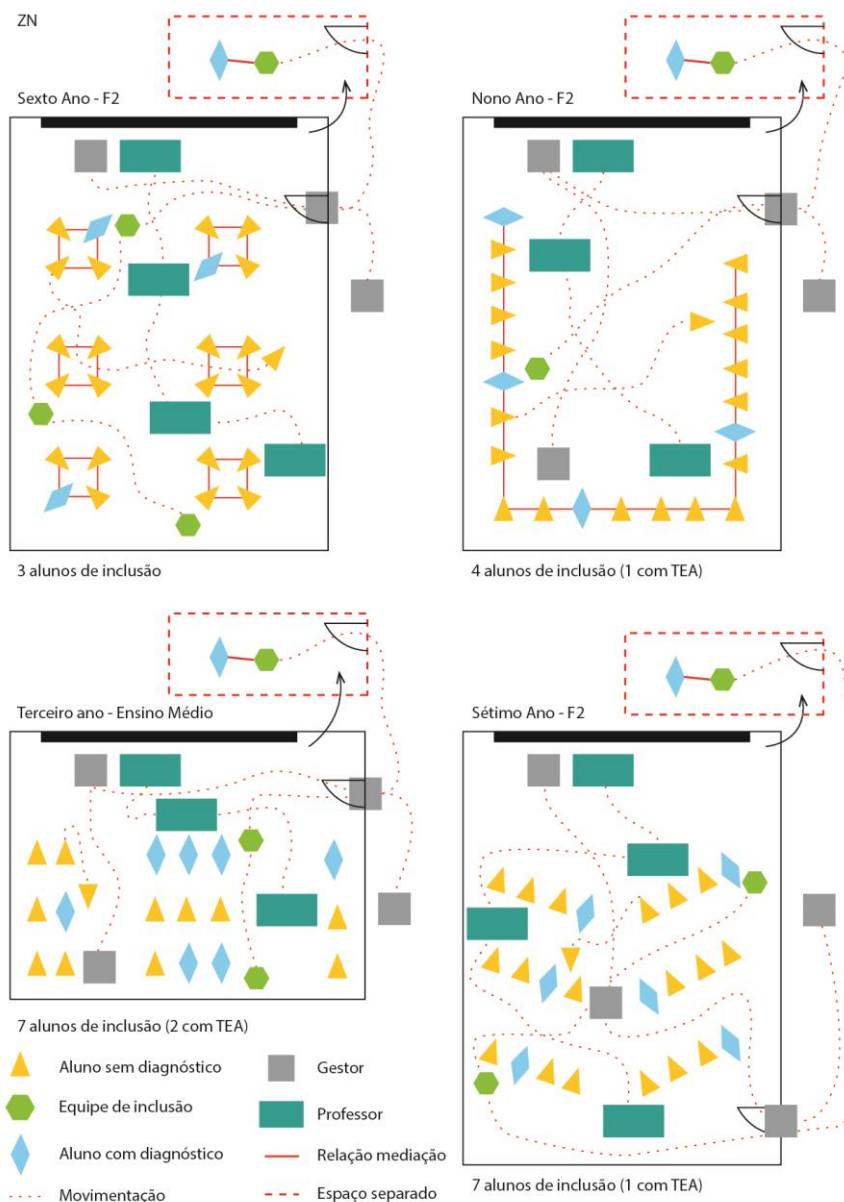


Gráfico 52: Análise gráfica da representação de sala de aula da profissional de inclusão da Escola C.

Em todos os cinco desenhos, observamos que os alunos estão espalhados pelas turmas e, eventualmente, saem de sala para irem à sala de recursos multifuncional para receber um atendimento especializado pela equipe de inclusão escolar. Ou seja, enquanto estão na sala de aula, estão como qualquer outro aluno, mas existe uma zona externa especial para atender suas necessidades pedagógicas e psicológicas.

Após a análise dos códigos visuais, apresentamos os resultados para que a pedagoga com autismo, que havia participado de toda a pesquisa, fizesse uma

análise pedagógica dos desenhos. Logo de início, ao observar os desenhos, lembrou-se de uma experiência sua como profissional, quando presenciou uma professora posicionando um aluno com TEA de frente para a parede durante as atividades regulares. Ao ver aquela cena, a pedagoga assustou-se, achou que era um abuso para com o aluno, pela possibilidade de essa criança vir a criar um trauma em relação a paredes e isso atrapalhar o seu desenvolvimento social. Mas, logo lembrou-se de como era bom estar isolada para se concentrar mais nos exercícios e disse “enquanto aluna, preferia ficar num lugar mais reservado na sala de aula para conseguir aprender mais, entender mais e desenvolver mais”. Além disso, acrescentou a importância de ter um olhar individualizado, pois “cada aluno é um aluno, cada individualidade é única. Para uma criança ficar isolada no final da sala pode ser mais proveitoso do que ficar com toda a barulheira. Ela pode tender a se desorganizar menos, caso ela fique no lugar mais calmo”.

A partir desse relato, ela retomou aos desenhos e acrescentou que a sala de aula não é o único lugar de aprendizagem:

Hoje, eu vejo que nós podemos aprender em muitos outros ambientes; eu posso ter uma professora particular que vai me ensinar as matérias que estavam sendo passadas na sala de aula; eu posso aprender nos museus, no cinema, nas galerias de arte. Enfim, existem vários ambientes que podem me favorecer para uma aprendizagem, que no meu modo particular seriam mais efetivos.

Além dos espaços, ela descreveu que, por ter autismo, ela aprende de outras formas, por outras linguagens além da tradicional utilizada em sala de aula. E disse que “eu aprendo da melodia da música, de um aprendizado mais cantado” e “eu aprendo através da repetição então assistindo a muitos vídeos”. Assim, ela concluiu, enfatizando a importância de estarmos sempre discutindo a sala de aula, trocando experiências:

Eu acredito que a sala de aula deve ser sempre discutida a cada momento; ela nunca deve ter as suas discussões estagnadas, elas devem ser discutidas dia após dia, após dia, após dia, (...) uma melhor organização das cadeiras, uma melhor organização dos alunos, uma melhor organização para a professora, dos materiais...

Com a afirmação da pedagoga por mais desconstruções e discussões sobre a sala de aula, reafirmamos que o sistema desenvolvido contribui para discussões,

entre profissionais da Educação e Saúde, sobre a inclusão de crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos.

Percebemos reações diferentes entre os participantes ao realizar a ação. Não houve nenhum desconforto; ao contrário, percebemos que estávamos dando ferramentas para que pudessem se expressar sem ter de reclamar verbalmente ou por escrito. Só um participante não manifestou nenhum sentimento, apenas desenhou a sua sala.

Resgatando as observações realizadas no capítulo anterior de que as três escolas, apesar de serem diferentes, podem utilizar essa mesma ferramenta para criarem um banco de dados das suas práticas. Esse registro possibilita que possam discutir suas metodologias e ações pedagógicas.

Assim, fechamos as análises da ação e partimos para as considerações finais e os desdobramentos desta pesquisa.

6.2. Criação de espaços inclusivos

Como falamos anteriormente, os espaços de educação especializada vêm perdendo a força para o de *inclusão* em escolas de ensino formal. Entretanto, tanto os adultos que não ingressaram numa universidade quanto os que se formaram no ensino superior encontram muita dificuldade de inclusão profissional. Na Constituição Brasileira de 1988, é dito que a Educação brasileira tem como objetivo formar o cidadão, torná-lo uma pessoa autônoma e formá-lo para a inserção no mercado de trabalho. Porém, na prática, vemos uma dificuldade enorme de inserção de pessoas com deficiência no mercado profissional.

Com isso em mente, fizemos uma parceria com mestrandas de programas de pós-graduação: em artes-visuais, Aline Vargas, pela UFRJ, e, em artes-cênicas, Tavie Gonzales, pela UNIRIO. Ambas são professoras de Teatro da rede pública de ensino, e, juntas, organizamos e realizamos quatro eventos numa casa em Santa Teresa no Rio de Janeiro. O objetivo desses eventos era o de proporcionar um

ambiente de troca entre pessoas com e sem deficiência, profissionais de Ensino e da Saúde.

Além disso, realizamos, junto com a Doutora Daniela Marçal e com a pedagoga com TEA, um minicurso no II Simpósio sobre Autismo na PUC-Rio, organizado pelo departamento de Psicologia da PUC-Rio. O minicurso tinha como objetivo principal incluir a participação de uma pessoa com autismo na formação de profissionais da Saúde e Educação.

6.2.1. Eventos de troca

Atualmente, apesar de existir espaços de educação especial, não encontramos espaços onde pessoas de todos os tipos possam trocar experiências e que não sejam apenas espaços designados a pessoas com deficiência. Com isso em mente, juntamo-nos ao projeto Pontos Diversos- Encontro de Artes Acessíveis, fundado em 2017 pela mestrande Tavie Gonzales, de Artes cênicas pela UNIRIO, a mestrande Aline Vargas, de Artes visuais pela UFRJ e o mestre em Artes cênicas pela UNIRIO, Carlos Guimarães, para realizar encontros que pudessem criar esse espaço de troca entre pessoas com deficiência e sem deficiência.

Como eixo central desses eventos, o projeto Pontos Diversos procura abordar e discutir a inclusão, utilizando-se da arte como uma estratégia para alcançá-la. Acreditamos nas linguagens artísticas como potentes dispositivos promotores de inclusão, troca e estimulação para todas as pessoas, incluindo as que têm e as que não têm deficiência. Tratamos aqui, principalmente, da inclusão social de forma geral, nos mais diversos espaços da sociedade, para além dos espaços institucionais.

Em 2018, realizamos uma ocupação, por 4 meses, da Casa Sapucaia, espaço cultural localizado em Santa Teresa, promovendo encontros mensais para o compartilhamento de (in)formações, experiências e práticas. Propusemos lá uma série de palestras, oficinas, rodas de conversa, apresentações artísticas e exposições.

Essa série de encontros teve início em abril, mês de Conscientização do Autismo. A edição contou com a palestra "Eu, você e o autismo" da artista e pedagoga formada pela UERJ, que fala sobre sua experiência no mundo como uma

pessoa que tem autismo (FIGURA 16). Além disso, organizamos uma exposição de produções artísticas exclusivamente de pessoas com autismo (FIGURA 17) e realizamos oficinas de artes visuais.



Figura 16: Palestra da pedagoga com TEA "Eu, você e o Autismo". Foto: Tainã Aynoã Barros



Figura 17: Exposição de artistas com autismo. Foto: Tainã Aynoã Barros

No mês de maio, o foco foi a luta *antimanicomial* e a edição contou com um cine-debate sobre o filme "*Un pas de côté*", de Anamaria Fernandes e Michel Charon. O documentário registra a experiência de Anamaria e da companhia de dança Dana, no Centro Hospitalar Placis Vert, de Thorigné Fouillard, na França, onde foram ministradas oficinas de dança para pessoas com transtornos mentais. Após o filme, realizamos uma roda de debate com a participação de profissionais

da Educação, da Saúde e de familiares de pessoas com deficiência (FIGURA 18). Além do filme, em paralelo, organizamos oficinas de Artes Visuais e Jardinagem.



Figura 18: Participantes durante a roda de debate.

Em junho, mês de São João, a proposta foi realizar uma festa junina inclusiva, com sala de brincadeiras típicas sensoriais, uma oficina de jardinagem e uma oficina de artes visuais especial, junina, com feitura de bandeirinhas artesanais e *isopogravura* – xilogravura com pratos de isopor reutilizados (FIGURA 19). Muitos participantes dessa edição não sabiam que teriam pessoas com deficiência na festa e, com o convívio, relataram que passaram a ter uma outra impressão dessas pessoas. Não imaginavam que conseguiriam se relacionar e dançar quadrilha com elas (FIGURA 20).



Figura 19: Participantes aprendendo a fazer xilogravura com isopor. Foto: Tainã Aynoã Barros



Figura 20: Participantes dançando quadrilha. Foto: Jabal El Murbach

Em julho, último mês da ocupação da Casa Sapucaia, o Pontos Diversos organizou um Sarau com microfone aberto, oficina de teatro (FIGURA 21) e oficina de artes visuais. Nos eventos, de uma forma geral, percebemos que os familiares de pessoas com deficiência chegavam tensos e apreensivos sobre como seus filhos iriam se comportar. Mas, como o espaço permitia a eles que fossem quem eles eram, os familiares aos poucos relaxavam e, ao final dos eventos, todos estavam muito felizes e satisfeitos.



Figura 21: Oficina de teatro.

Acreditamos na criação desses espaços inclusivos, de exposição das produções artísticas e intelectuais de pessoas com deficiência, como uma potente ferramenta na construção de processos de inclusão em diversos âmbitos da sociedade, não só no institucional.

6.2.2. Oficina participativa

Neste subtópico, vamos relatar a experiência do minicurso *MÃO NA MASSA: construção de recursos inclusivos de ensino-aprendizagem* realizado durante o II Simpósio de autismo na PUC-Rio. O evento foi realizado em abril de 2018 e, além da nossa participação, contamos com a participação da doutora e pesquisadora do LINC-Design, Daniela Marçal, e da pedagoga formada pela UERJ e diagnosticada com TEA. Como vimos nos capítulos três e quatro, com a implementação da LBI, nota-se uma crescente demanda da formação de profissionais na área de educação frente às demandas complexas apresentadas por alunos com deficiência. Sendo assim, este minicurso tinha como objetivo o preparo formativo dos profissionais como uma oportunidade de repensar as práticas de ensino-aprendizagem de modo que possam respeitar os tempos, as singularidades e as potencialidades não apenas dos alunos com autismo, mas de todos alunos com e sem deficiência. Além disso, vimos como foi de extrema importância a participação da pedagoga, como uma forma de trazer a perspectiva do aluno de inclusão.

Desse modo, a metodologia do Design participativo auxilia na construção de um currículo que abarque diferentes linguagens atendendo a demandas diversificadas. Também permite que os profissionais de Ensino e Saúde não se sintam dependentes de um profissional especializado para construir seus próprios recursos. Isso ocorre, pois, a construção do recurso se dá na interação com o aluno, em parceria com os sujeitos que participam das ações, e essa construção de sentidos torna-se algo coletivo. Assim, acreditamos que será possível atender às singularidades dos alunos com e sem deficiência no contexto educacional.

A oficina contou com a participação de 25 profissionais, com perfis e interesses diversificados. Os presentes eram de áreas como: estudantes de

graduação e pós-graduação de Design, de Educação e Psicologia e professores da rede pública e privada.

Ao iniciar o minicurso, as pesquisadoras se apresentaram e falaram de suas áreas de pesquisa. Em seguida, foi pedido que os participantes se dividissem em duplas para realizar a atividade. Assim que os participantes se organizaram, o material foi distribuído, sendo que uma metade dos participantes recebeu um e, a outra metade, outro material. Estes consistiam de duas cenas distintas; porém, as duas cenas continham elementos imagéticos e textuais, sendo o texto escrito em dinamarquês, com ambas as imagens sugerindo narrativas em que as informações se apresentavam de modo "esquemático", (FIGURA 22 e 23).



Figura 22: Figura utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar a interpretação de linguagem

Fonte: <http://www.kompetencehusetheckmann.dk/produkt/kloefte-a1-plakat/>



Figura 23: Figura utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar a interpretação de linguagem

Fonte: <http://www.kompetencehusetheckmann.dk/produkt/dynamisk-tankesaet-a1-plakat/>

A proposta sugerida foi de que as duplas, apesar de não dominarem o dinamarquês, pudessem, após um tempo de discussão entre os pares, apresentar para o grupo o que haviam compreendido das narrativas. Foi dado, pelas pesquisadoras, como um "auxílio", a informação de que as pistas visuais poderiam ajudar na decodificação da cena. Depois, as duplas foram convidadas a apresentar suas percepções e fomos escrevendo no quadro palavras citadas por cada dupla. Todos relataram, em suas estratégias para compreender as narrativas, que conhecimentos prévios foram acionados nesse sentido, e falaram também sobre os meios utilizados para reduzir a barreira linguística. Também relataram que, apesar das diferentes apropriações, as duplas apresentaram, de modo amplo, a mesma compreensão das cenas, demonstrando que havia signos que eram comuns ao repertório coletivo.

As pesquisadoras perguntaram como os participantes haviam se sentido ao depararem-se com um material do qual não dominavam, de modo integral, os códigos. Em sua maioria, relataram que, em um primeiro momento, houve um desconforto; porém, em seguida, tiveram o impulso de procurar estratégias para decodificar as cenas: pistas visuais, semelhanças linguísticas, detalhes observados e detalhes em relação aos contextos das narrativas.

Depois da apresentação, propusemos que todos os grupos pensassem num projeto baseado num aluno com autismo que estivesse no ensino infantil.

Introduzimos os conceitos do Design em parceria e informamos que, o que quer que fosse desenvolvido, deveria se ater a um pequeno uso de tecnologia, para tornar o recurso multissensorial acessível a diferentes camadas da população.

Iniciamos a etapa ‘mão na massa’ com a apresentação dos materiais disponíveis. Neste caso, apresentamos o uso da ‘luz’, que depende de pequenas lâmpadas de LED, papel alumínio e bateria. Ou seja, esse tipo de recurso tem baixo custo e é fácil de se encontrar em lojas de eletrônica.

Enquanto os grupos elaboravam os projetos, andamos pelas mesas tirando dúvidas e auxiliando na criação de cada projeto. Com os projetos definidos, os grupos pegaram os materiais adequados para construir seus protótipos com o nosso auxílio. Ao final, todos apresentaram suas criações. (FIGURA 24 e 25)



Figura 24: Participante montando recurso multissensorial



Figura 25: Oficineira apresentando um recurso, feito por ela, de cores relacionadas a sinal de trânsito

Através dos relatos, verificamos que a oficina ofereceu aos participantes a oportunidade de exercitar a ampliação das suas múltiplas percepções de educação, de interação e até de mundo. No exercício de sensibilização, os participantes se perceberam deslocados para o lugar do aluno em situação de inclusão, por não possuírem habilidades com a língua dinamarquesa. Em razão disso, tiveram de recorrer a estratégias não habituais em seus cotidianos, como interpretar imagens através de pistas visuais e estabelecer a relação imagem, texto e contexto. Além disso, procuraram, em suas vivências, repertórios prévios que os ajudassem na decodificação das narrativas.

Sendo assim, acreditamos que os participantes puderam experimentar e vivenciar o que foi pretendido, ou seja, a ideia de que através de materiais de ensino-aprendizagem multissensoriais, alunos em situação de inclusão têm a oportunidade de exercitar suas habilidades e aprender no âmbito da sua potência e não de sua deficiência.

Na avaliação das pesquisadoras, apesar da percepção de que o resultado foi positivo, ficou evidente que é importante que se abra espaço para que os sujeitos da cena educacional atual percebam o lugar do Design como auxiliar dos educadores através da *expertise* em trabalhar com metodologias de análise de cenário, design em parceria e processos projetuais de objetos e sistemas de informação que visem diminuir barreiras nos processos de ensino-aprendizagem. Desta maneira, envolver os alunos, ambiente físico (arquitetura, objeto e layout), dinâmica da sala de aula, da escola e da relação entre os atores desse cenário.

Acreditamos que, assim, encontraremos caminhos que possam auxiliar os alunos a trabalhar a partir de suas potências, suas singularidades, respeitando-se o tempo de cada um e, principalmente, construindo uma cultura escolar inclusiva.

Diante do exposto, entendemos que esta parceria e o convite para o workshop, deram-se em função de um entendimento ampliado com relação ao campo da educação em *interface* com o Design. Dado que entendemos as práticas enquanto processo, e que o diálogo e a troca entre as áreas contribuem para a educação inclusiva, por pensar a prática a partir da ideia de problematizar ações, da observação do contexto e, por fim, da construção coletiva do fazer, ou seja, ‘fazer com’ e não ‘fazer para’.

6.3. Considerações Preliminares

Neste capítulo, desenvolvemos a ação e realizamos a experimentação do recurso de visualização com os participantes dessa pesquisa, para dar visibilidade às crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Além disso, o resultado foi analisado por uma especialista em Pedagogia e TEA, trazendo a participação de uma pessoa com TEA na discussão sobre como realizar a própria inclusão., ou seja, a inclusão de quem tem TEA.

Também realizamos eventos inclusivos e oficinas de formação de profissionais da Saúde e Educação, com a finalidade de criar espaços inclusivos. Em ambos os eventos, o objetivo era o de dar espaço para que a pessoa com TEA pudesse se expressar como os demais.

Assim, com o Design, contribuímos para o desenvolvimento de uma ferramenta e a criação de espaços inclusivos, que deram visibilidade às pessoas com TEA, e trouxemos um debate sobre a forma como elas estão sendo incluídas na nossa sociedade.

7 Considerações finais e desdobramentos

Neste capítulo, assumirei a fala na primeira pessoa do singular para fazer as considerações finais da dissertação, baseando-me em toda a minha pesquisa durante os dois anos de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. Além disso, apresentarei os desdobramentos da pesquisa.

Como designer, escolhi realizar esta pesquisa, pois acredito que o designer trabalha *com* o usuário e não apenas *para* o usuário, ou seja, de modo participativo, *com* ele e *para* ele, como foi apresentado ao longo da dissertação. O tema dentro do campo do TEA surgiu em decorrência do meu fascínio por pessoas com TEA, pela forma que elas veem o mundo. Essa forma, me faz, como designer, querer ser uma criadora de ferramentas para que essas pessoas possam se expressar e criar seus lugares na nossa sociedade.

Com a implementação da LBI, a inclusão de pessoas com deficiência tornou-se obrigatória em ambientes de ensino-aprendizagem particular. Retomando a *questão*, há um despreparo dos formadores (responsáveis pelo ensino) no modo de lidar com crianças com autismo (caracterizadas como aprendizes) em ambientes de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a formação deles é anterior à LBI, não havendo, portanto, uma preparação prévia para o atendimento a situações de inclusão no sistema regular de educação

E, como vimos nos resultados da análise das entrevistas, a inclusão exige um tempo para que os profissionais se adaptem à nova realidade escolar. As escolas onde estivemos, reconhecem a falta de formação adequada e a importância da formação continuada dos profissionais de ensino, mas reclamam sobre a falta de tempo que têm para estudar o que é necessário para essa preparação imposta pela nova lei.

Além disso, essa lei trouxe muitos desafios e alguns conflitos para o ambiente escolar. Esses conflitos ocorrem devido à briga de poder em relação ao espaço de cada um, pois, para a inclusão de uns, é necessário que outros percam espaço, ou seja, que abram a mão dos privilégios adquiridos. Em contrapartida, existe um trabalho de inclusão sendo realizado. Em dois anos de campo, percebi um avanço nas escolas em relação à adaptação dessas crianças na sala regular. Mas também comprovamos que não há registros dessas práticas, que há pouca troca entre os formadores e, por isso, não era fácil compreender os efeitos das metodologias de inclusão nessas escolas.

Por isso, a *questão* que colocamos foi a de como o Design pode potencializar a visibilidade dessas experiências com vista a integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. E trouxemos o *pressuposto* de que o desenvolvimento de um sistema de informação agregador, colaborativo e aberto, de diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem, integrará formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos.

A partir disso, fui a campo aprender sobre como estava se desenvolvendo a educação inclusiva nas escolas particulares do Rio de Janeiro, pois eu não havia tido essa experiência durante a minha formação básica, e, portanto, estava entrando em um mundo completamente novo para mim.

Durante a minha pesquisa, sabendo que o tema era delicado tanto para a família quanto para a escola, fiz questão de dar pequenos passos, chegar aos poucos e ir me aprofundando conforme as barreiras fossem quebradas. Nas observações preliminares, percebi, várias vezes, que o meu conhecimento sobre TEA era profundo, e ficava evidente o despreparo de algumas equipes de inclusão, pois nunca haviam-se relacionado com pessoas com TEA anteriormente. Um caso que me marcou foi o caso de uma escola que enfatizava que um dos alunos tinha autismo severo por não ter aptidão verbal. E que, apesar de ele estar no sexto ano, ele não era alfabetizado, e eles tinham muita dificuldade de ter uma aproximação com ele.

Quando conheci esse aluno, ele estava realizando uma atividade de alfabetização com sua mediadora particular com imagens de letras e tinha de organizar as letras para formar palavras. Ao mesmo tempo, para se comunicar, ele

utilizava um *tablet* que tem um aplicativo que o auxilia a informar seus desejos. Enquanto conversava com a mediadora do aluno, ele nos interrompeu para mostrar com o aplicativo que ele queria ir ao banheiro. Em menos de três segundos, ele clicou em diversos lugares, mudou várias páginas e nos comunicou o que ele queria. Para mim, naquele momento, ficou evidente a falta de compreensão das habilidades cognitivas desse aluno. Ele claramente tem um processamento acelerado, ele executou uma tarefa, não trivial, com agilidade. Mas a falta de compreensão da linguagem desse aluno pela equipe de inclusão atrapalha o seu desenvolvimento. São esses desafios que o TEA traz; há uma falta de conhecimento, de forma geral, de como essas pessoas aprendem, se comunicam, veem o mundo.

Por isso, tínhamos o *objetivo geral* de integrar as experiências de ensino-aprendizagem existentes em ambientes de ensino-aprendizagem com vistas a possibilitar a oportunidade de o formador conhecer experiências inclusivas e potencializar a inclusão significativa da criança com autismo. E, assim, com o Design, criar um banco de dados para que os formadores possam trocar experiências e aumentar seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem de crianças com TEA.

Mas, o maior desafio que eu assumi nesta pesquisa foi o de realizar a pesquisa *com* uma pessoa com TEA. Foi no início do percurso que perguntei, durante uma entrevista preliminar, a uma mãe de uma criança com TEA, se ela conhecia um adulto com TEA, e ela me indicou a pedagoga com TEA, que não apenas participou de todas as etapas da dissertação, mas também passou a ser uma grande parceira de trabalho e amiga.

Nossa relação começou por mensagens de texto, trocando perguntas uma sobre a outra, até que um dia ela me enviou uma foto do seu rosto para eu poder ver como ela era numa foto, e eu enviei a minha. Depois, encontramos-nos brevemente em um evento organizado pela mesma mãe que nos havia apresentado uma à outra. A partir de então, a nossa relação se intensificou. Hoje, falamos-nos quase todos os dias; já realizamos duas oficinas juntas, já organizamos três palestras dela e outras atividades profissionais. Na vida pessoal, conversamos com intimidade e convivemos em ambientes sociais de adultos sem diagnósticos.

A relação com ela foi fundamental para a realização desta pesquisa. Ela não trouxe apenas o olhar da pedagoga, mas o olhar da profissional de ensino que tem TEA. Só ela sabe o que é ter TEA. Nós estudamos sobre isso, mas nós não temos a menor ideia do que é ser uma pessoa com TEA. Entendemos, mas não sentimos, não acordamos todos os dias com essas percepções aguçadas do mundo, não interagimos com o outro sob a perspectiva de uma pessoa com TEA. Ou seja, por mais que eu estude, eu não sei o que é ter TEA.

O aprendizado que tive com ela possibilitou-me entrar nas escolas e nos outros ambientes com um olhar flexível, sabendo que as dificuldades estavam em todos os lados. Sabendo que eu, como designer, não ia ensinar ao educador, e nem ao psicólogo, como educar ou como tratar a saúde de alguém. Mas eu, como designer, percebi que poderia levar ferramentas, como eu mesma sempre quis, para mediar essas relações. Ferramentas para dar visibilidade às informações e aos conhecimentos que alguns possuem, mas que são difíceis de serem discutidos e reconfigurados. Assim, surgiu a ação de desenhar a sala de aula para evidenciar onde o aluno de inclusão estava sendo colocado nesse ambiente, para que, então, os formadores pudessem ter um recurso para discutir suas práticas.

A dinâmica para a realização da atividade do sistema de informação desenvolvido e testado nesta pesquisa é propositalmente simples, pois percebi, durante as entrevistas, que as escolas estão sobrecarregadas. Há falta de tempo, de trocas, de recursos e de formação. O uso somente de papel, lápis e borracha para desenhar as formas geométricas, além de acessível, agilizou esse processo e o tornou relevante. Pois esse recurso possibilitou que olhássemos para a sala de aula de maneira objetiva e clara.

Com o sistema desenvolvido, conseguimos identificar onde cada um se encontra na sala de aula e, a partir daí, os educadores e os psicólogos podem discutir diversas maneiras de inserir um aluno de inclusão na sala de aula. As escolas podem criar registros de cada formatação de sala de aula e, no final de cada ano, rever a evolução da turma como um todo. Ou entender possíveis dificuldades, ao longo do ano, com o aluno e os profissionais envolvidos. Dessa maneira, esse recurso contribui também para a formação continuada dos profissionais.

A pedagoga com TEA também validou a importância do recurso e da necessidade de os formadores estarem sempre debatendo sobre inclusão, essa formatação e essas experiências. Pois cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma e devem ser vistas caso a caso, não há uma fórmula pronta.

Em paralelo à pesquisa da dissertação, também realizei outras atividades que estou chamando de desdobramentos. Como mencionado anteriormente, pesquisei sobre TEA porque me identifico com esse tema, mas essa pesquisa não é apenas sobre TEA, é sobre o lugar de qualquer minoria na nossa sociedade. Por isso, durante a pesquisa, decidi viajar pelo Brasil, após o término do período de aulas, para conhecer práticas inclusivas no território nacional. Pois acredito que as soluções estejam em nós. O brasileiro tem uma limitação de recursos, mas é um povo criativo e que *se vira* com o que tem. Falta em nós a prática de nos reconhecermos como quem realmente somos, ao invés de ficarmos querendo ser algo que não somos e que nunca seremos.

Daí surgiu a ideia de me unir ao diretor Daniel Gonçalves para fazer um documentário sobre algumas escolas inclusivas que há no Brasil. Daniel descobriu, durante a gravação do seu documentário, algo sobre a sua própria doença e o diagnóstico dela, ou seja, ele não tinha paralisia cerebral – como achava durante anos – e, sim, uma ‘distonia muscular’, que ‘só ele tem no mundo’. Neste ano, eu e Daniel inscrevemos o projeto em alguns editais e gravamos um *teaser* sobre a intensão do filme. Ainda não fomos selecionados, mas acreditamos que seremos.

Fiz duas viagens no Brasil, uma para o sertão e outra para a Amazônia. Lá vi diversas práticas com crianças com TEA. Em todas, percebi que os professores queriam muito trocar ideias com outras pessoas que entendem o que é trabalhar com crianças com TEA.

No sertão, visitei uma escola que tem muitos alunos de inclusão e muitos deles têm múltiplos diagnósticos. Um dos alunos tem TEA, é mudo e tem microcefalia; recentemente, as professoras conseguiram ensinar ‘libras’ para ele. Desde então, o aluno vem avançando muito nas tarefas escolares porque, finalmente, consegue se comunicar e, conseqüentemente, as suas crises diminuíram muito. Nessa mesma escola, uma professora realizou uma atividade de artes com um outro aluno com TEA. A atividade foi a de criar um recurso de *braille* para a

alfabetização de um aluno cego. E, por coincidência, estava acontecendo na cidade a ‘Semana da pessoa com deficiência’, e tive a oportunidade de participar de um dia no evento. No dia em que fui, houve apresentações artísticas de teatro e música dos alunos. O que me chamou a atenção, além do talento desses alunos e de como eles estavam felizes, foi o fato de que, em muitas das apresentações, havia alunos com e sem diagnóstico. As escolas fizeram a questão de fazer um evento onde havia a reunião de todas as crianças, ao invés de fazer um evento só com crianças com diagnósticos.

Na Amazônia, visitei diversas escolas ao longo do percurso de Manaus a Belém. Duas escolas e uma creche chamaram-me muita atenção. Essas duas escolas, apesar de estarem em comunidades ribeirinhas distintas, fazem parte do mesmo município. Uma vai até o ensino médio, e outra até o fundamental um. Ambas as escolas sofrem com os desafios de inclusão para todos. As crianças que frequentam essas escolas vêm de famílias muito humildes e com poucos recursos. Além disso, muitos alunos pertencem a uma primeira geração a ir à escola e ser alfabetizada em Português, visto que a maioria é de descendência indígena. A alfabetização é um desafio para as escolas; uma das escolas tem, no quarto ano, uma turma de analfabetos. Outra questão latente é a falta de identificação dos alunos com a sua própria cultura, e, por isso, as escolas estão trabalhando o resgate disso e o respeito dos alunos às suas origens, à sua cultura e ao entorno onde vivem. Ambas as escolas têm alunos com TEA, mas eles ficam junto com os outros e, como essas escolas têm muitos problemas, o desafio da inclusão dos alunos com TEA não fica em evidência, é apenas mais um dos desafios que buscam superar.

A creche que visitei foi em outra cidade ribeirinha. Essa creche adota como base o método Montessori. O terreno da creche tem trilhas onde os educadores trabalham todos os dias com as crianças, andando pelas trilhas; e, todos os dias, alguma coisa nova é introduzida. Primeiramente, eles andam de mãos dadas; depois, eles podem pegar algumas coisas no mato, etc. Mas nunca podem sair da trilha. Essa atividade tem sido importante para um dos alunos que tem TEA, pois o ajuda a se organizar.

Além da visita às escolas, fui no terceiro CINTEDI, em Campina Grande, na Paraíba. O CINTEDI é um congresso de educação inclusiva internacional, com a

parceria de Brasil e Chile. Durante o Congresso, apresentei um artigo sobre o recurso que desenvolvi nesta dissertação. Após a apresentação, toda a sala fez comentários sobre o que o recurso agrega à Educação, pois dá visibilidade à sala de aula e possibilita a discussão sobre sua formatação, principalmente para a inclusão de alunos com deficiência. Também apresentei o recurso em algumas das escolas por onde passei, e, em todas as vezes, ele foi visto como agregador e significativo para a área.

Agora, encerro este documento, mas com a certeza de que a pesquisa continua. Eu e a pedagoga estamos trabalhando para criar produtos juntas. Estou me organizando para levar este recurso para escolas públicas, estou criando uma forma de este recurso ser digital, para coletar mais dados; estou organizando um projeto de curta/animação com uma ilustradora com TEA para falar de inclusão. Faço parte do Pontos Diversos – Encontro de artes acessíveis, e estamos organizando mais eventos de inclusão. E tenho uma parceria com os participantes do meu laboratório de pesquisa LINC-Design para dar sequência à formação de profissionais nessa área, explorando a criação de recursos didáticos multissensoriais.

Assim, gostaria de deixar para todos que participaram ativamente na construção desta pesquisa, além deste documento, relatando todo meu processo de pesquisa, um recurso que possa ser utilizado em diversos contextos para darmos visibilidade às minorias. Um recurso que destaca onde estão as minorias e, assim, proporciona debates sobre as práticas que estamos escolhendo ou formulando para a inclusão, auxiliando os formadores a se adaptar aos desafios impostos pelas leis, principalmente na formação de novos profissionais. Digo agora minorias, pois, como o TEA, outras deficiências e outras questões sociais também necessitam de visibilidade no campo educacional. Afinal, somos todos cidadãos brasileiros e temos os mesmos direitos à Educação de qualidade instituída pela Constituição de 1988.

Também gostaria de fazer um convite a todos para pensarem sobre suas práticas no dia a dia. Como você se relaciona com uma pessoa com deficiência? Você a inferioriza? Você tenta entender a sua linguagem e seu modo de ser e estar no mundo? Você percebe que existem múltiplas formas de realizar a mesma tarefa

e a sua é apenas uma delas? Você percebe que tempos e processos diferentes para realizar uma atividade não implicam necessariamente na qualidade da realização? Você realiza uma atividade ‘com *e* para’, ou ‘com *ou* para’ pessoas com deficiência? Acredito que todos temos de nos questionar constantemente, para que possamos *incluir* efetivamente e, quem sabe um dia, possamos parar de falar sobre *inclusão*.

Espaço Banal

Dir-se-ia, em resumo, que, em tais circunstâncias, assistimos a um conflito na cooperação e a uma cooperação no conflito. É a isso que nós presenciamos no espaço geográfico, sobretudo no espaço urbano. Esta cooperação no conflito e este conflito na cooperação levam à negociação permanente, explícita ou implícita, mas negociação sempre. Negociação onde uns perdem sempre; negociação onde outros ganham sempre; negociação em que alguns ganham às vezes; negociação em que alguns perdem às vezes; mas negociação sempre, que tem a ver com a maneira como o espaço se dá.

Por quê? Cada homem, cada empresa, cada instituição se define em relação com o que pode usar de um espaço dado. As instituições, as empresas, os homens não encontram no mesmo espaço três respostas iguais aos seus desígnios e é isto que faz a diferença entre as pessoas. Esta diferença em relação ao espaço criando esta cooperação no conflito e este conflito na cooperação, porque numa cidade estamos condenados a viver juntos. A cidade produz um destino coletivo que vem do fato exatamente desta cooperação no conflito e deste conflito na cooperação. É curioso que o papel privilegiado do ponto de vista do presente é dado aos atores hegemônicos, mas do ponto de vista do futuro o papel privilegiado é dado aos atores não hegemônicos. São os pobres, são os migrantes, as minorias que são mais capazes de ver, porque mais capazes de sentir. Por conseguinte, é um equívoco imaginar que o futuro é portado pelos mais fortes. São os mais fracos, no espaço, que têm a força de portar o futuro. (SANTOS, 1996, p.12)

8 Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, **DSM-V-TR: Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais** 4.ed. rev., Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, I. **A reconversão do olhar: prática discursiva e produção dos sentidos na intervenção social**. São Leopoldo (RS), Ed. Unisinos, 2000.
- ATTWOOD, T. **The complete guide to asperger's syndrome (o guia completo para a síndrome de asperger)**. Jessica Kingsley Publishers Ltd; Edição: 1, 2008, p. 124-135.
- AYRES, A. J. **Sensory Integration and Learning Disorders**. Los Angeles: WPS, 1972.
- _____, **Sensory Integration of Sensory Integration Theory and Praticce**, Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 1974.
- BAKHTIN, M., **Estética da criação verbal (1979)**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____, **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- _____, **Marxismo e Filosofia da Linguagem (1929)**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- _____, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, L. C. e BIAR, L. A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. São Paulo: DELTA vol.31, 2015.
- BRASIL, Decreto-Lei n.º 13146, de 6 de Julho de 2015. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 7 de Julho de 2015, Seção 1 p.2
- _____, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm. Acesso em: 07 de Abril de 2013.
- _____, **Cresce número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal**, 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>. Acesso em: 31 de Abril 2019.

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidade educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOMFIM, G. A. **Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação**. Estudos em Design. v. 5, n. 2. Rio de Janeiro: aend-br, 1997. p. 27-41
- _____, **Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais**. In: COUTO, R. M. S. O.; OLIVEIRA, A. J. de; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. (org.). **Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.
- CANCLINI, G. C. **Diferente, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAETANO, L. M. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. 2010. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97 Acesso em: 04/12/2017
- CANEVACCI, M. **Bottega digital - etnografias ubíquas, polifônicas e sincréticas nos olhares do designer**. In: MEGIDO, V. F. **A revolução do Design Conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016. P. 144-157
- CARVALHO, L. **Revista Digital Inclusiva – Inclusão e cidadania**, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- COUTO, R. M. S.; OLIVEIRA, A. **Formas do Design**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999
- _____, RIBEIRO, F. N. F. **Ensino de Disciplinas de Projeto em Curso de Design sob o Enfoque do Design em Parceria**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000
- _____, **Design Social: ampliando o campo de reflexão**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015
- DELEUZE, Gilles. **O atual e o virtual**. In: Éric Alliez. **Deleuze Filosofia Virtual**. (trad. Heloísa B.S. Rocha) São Paulo: 1996. Ed.34, p.22
- DELIGNY, F., **O Aracniano e outros textos**, São Paulo, SP: N-1 Edições, 2015
- _____, **Carte prise et carte tracée**, pp. 133-138 in DELIGNY, L'Arachnéen et autres textes, Paris, Éditions Arachnéen, 2008.
- FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A.; HEMAIS B. J. W. **Design para uma Educação Inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016.
- _____, RIPPER, J. L. M. **Instantâneos de interações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.
- _____, **Design em Parceria: memórias do DAD**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.
- _____, **Instantâneos de Interação: encontro de memórias sobre Design, meio ambiente e sociedade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 e 2008.
- _____, **Analysing Discourse, Textual analysis for social research**. Nova Iorque: Routledge, 2003
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____, **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____, **Palestra no CDCC**, patrocinada pelo IFSC - USP. 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>, Acesso em: 10/08/2017
- _____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: **The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences**, em 1983.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007
- _____, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petropolis: Vozes, 1975
- _____, **A Elaboração da Face - Uma análise dos elementos rituais da interação social**. In.: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76-114
- GRANDIN, T.. **The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's**, Arlington: Future Horizons, 2008
- _____, **Thinking in pictures**. London: Bloomsbury Publishing, 2006
- Ilustrações autor desconhecido. Disponível em: <https://www.thinkinclusive.us/inclusion-exclusion-segregation-integration-different/> Acesso em: 15/10/1987
- INEP, **Educação integral**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QpPj6WveZUA&feature=youtu.be> Acesso em: 10/10/2017
- LER E SABER AUTISMO, São Paulo: Alto Astral, v. 2, n. 3, 2016
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.
- KASTRUP, V.. **Aprendizagem, arte e invenção**. In: **Psicologia em Estudo: Educação & Sociedade**. vol. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2000.
- _____, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- KONDER, L. **O Outro, esse alienígena**. In: **Opinião**, Jornal do Brasil, 1999, S/D

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTA, R. D. **Você tem cultura?** Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, 1981.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____, REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____, VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____, **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

RESENDE, N. C. **Do Asilo ao Asilo, as existências de**

Fernand Deligny: trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

Organização Autismo e Realidade (A&R). Disponível em:

<<http://autismoerealidade.org/>> Acesso em: 15/08/2016

Portal Brasil. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>> Acesso em: 10/04/2017

PIAGET, J. **Où va l'éducation?** UNESCO, 1948.

SANTOS, B. S. e MENESES, M. P., **Epistemologia do Sul.** Coimbra: Edições Almedina SA, 2009

_____, **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, página 56

SANTOS, M., **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2002.

_____, **Boletim Gaúcho de Geografia.** Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, 1996

_____, **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHINEIDER, B., **Design – Uma Introdução. O design no contexto social, cultural e econômico,** Editora Blücher, 2010, página 197

SILVA, N. S e OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho Comunic](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunic)

[acao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf](#) Acesso em: 17/08/2017

SOUZA, J. L.. **Tudo pelo social: o debate sobre Mercado e Sociedade na educação de design**. In COELHO, L. A. L., **Design Método**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio/ Editora Novas Ideias, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do Discurso - Perspectivas Teóricas**. Brasil: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

TABAK, T. e FARBIARZ J., (não) **Resolução de (não) problemas: contribuições do Design para a Educação em um mundo complexo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012 páginas 32-33

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003

TISMOO. **Nova classificação de doenças CID-11 unifica transtorno do espectro do autismo**. Disponível em: <http://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/> Acesso em: 19/09/2018

VILLEGAS, T. **Inclusion, exclusion, segregation and integration: how are they different?** Think Inclusive, 11/07/2017. Disponível em: <<https://www.thinkinclusive.us/inclusion-exclusion-segregation-integration-different/>> . Acessado em: 10/11/2017

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, **Pensamento e Linguagem**. Versão para eBook. Ed. Ridendo Castigat Moraes, 1991.

_____, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1999a

& WALLAT, C., **Interactive frames and knowledge schemes in interaction**. In: TANNEN, D. (ed) **Framing discourse**. New York: Oxford University Press, 1986

Apêndice 1| Roteiro das Entrevistas semiestruturadas

- 1) O que é inclusão?
- 2) Como era essa instituição e como está depois da implementação da LBI?
- 3) Como é a relação família e escola?
- 4) O que você acha da formação de profissionais de ensino?
- 5) O que seria uma formação para a inclusão?
- 6) Como você busca informação sobre a educação inclusiva?
- 7) Como acontece a troca de informações sobre as práticas de ensino-aprendizagem nesta instituição?
- 8) O que você acha de um sistema de troca de informações colaborativo?

Apêndice 2 | Roteiro da entrevista semiestruturadas sobre TEA com pedagoga com TEA

- 1) Resumido, o que que é o autismo?
- 2) Deficiência sensorial?
- 3) Dificuldade de aprendizagem?
- 4) “Nós, primeira pessoa do plural”, você só entendeu o que significava ano passado?

Anexo 1 | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Anexo 1.A - Termo de consentimento entrevista semiestruturada (profissionais).



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem*. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo dessa entrevista** é reconhecer as ações de ensino-aprendizagem em escolas regulares e especializadas frente a lei de inclusão e entender a Educação Inclusiva por meio do campo a partir das falas dos familiares e formadores sobre o que é inclusão para cada um, as consequências da lei de inclusão no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem, a formação disponível para profissionais de educação, como seria uma formação para incluir, como buscam informação sobre educação inclusiva, como trocam informação sobre experiências de ensino-aprendizagem inclusivas e se um recurso aberto e colaborativo poderia agilizar a troca experiências.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Nessa fase, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os demais funcionários (professores, profissionais de inclusão ou gestores), visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Posteriormente, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise qualitativa categorial de cada uma. Em seguida, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores, gestores e profissionais da equipe de inclusão e com o(a) senhor(a), por meio de métodos do Design Participativo. Ao final, as atividades serão testadas com os professores, gestores, profissionais de inclusão e alunos, incluindo o(a) senhor(a). Você usará lápis e papel para registrar as suas respostas. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e à família de pessoas com autismo.

RISCOS: Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação da entrevista e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, a entrevista será interrompida e cancelada podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a), bem como qualquer elemento de identificação em imagens e em vídeos será mantido em sigilo e os resultados do estudo estarão à disposição do(a) senhor(a) quando este for finalizado. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações do CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Mariana Nioac de Salles

marinioac@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Anexo 1.B - Termo de consentimento entrevista semiestruturada (familiares e responsáveis)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição. Antes de confirmar a sua participação, o(a) senhor(a) poderá conversar com seus filhos, parentes ou amigos.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo dessa entrevista** é reconhecer as ações de ensino-aprendizagem em escolas regulares e especializadas frente a lei de inclusão e entender a Educação Inclusiva por meio do campo a partir das falas dos familiares e formadores sobre o que é inclusão para cada um, as consequências da lei de inclusão no dia a dia dos ambientes de ensino-aprendizagem, a formação disponível para profissionais de educação, como seria uma formação para incluir, como buscam informação sobre educação inclusiva, como trocam informação sobre experiências de ensino-aprendizagem inclusivas e se um recurso aberto e colaborativo poderia agilizar a troca experiências.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Nessa fase, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os outros familiares de pessoas com autismo, visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Posteriormente, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise qualitativa categorial de cada uma. Em seguida, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores e profissionais da equipe de inclusão por meio de métodos do Design Participativo. Ao final, as atividades serão testadas com os professores, profissionais de inclusão e alunos, possivelmente incluindo o(a) senhor(a). Caso participe, você usará lápis e papel para registrar as suas respostas. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. Todo material será analisado por pedagoga com autismo. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e à família de pessoas com autismo.

RISCOS: Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação da entrevista e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, a entrevista será interrompida e cancelada podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a

participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a), bem como qualquer elemento de identificação em imagens e em vídeos será mantido em sigilo e os resultados do estudo estarão à disposição do(a) senhor(a) quando este for finalizado. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações do CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Mariana Nioac de Salles

marinioac@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Anexo 1.C - Termo de consentimento de teste de usabilidade (profissionais)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem*. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo desse teste** é propor um recurso agregador, colaborativo e aberto, de diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem para dar visão a situação atual de inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os demais funcionários (professores, profissionais de inclusão ou gestores), visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Em seguida, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise qualitativa categorial de cada uma. Esta etapa, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores e profissionais da equipe de inclusão por meio de métodos do Design Participativo. Ao final, as atividades serão testadas com os professores, profissionais de inclusão e alunos. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. Todo material será analisado por uma pedagoga com autismo. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e a família de pessoas com autismo.

RISCOS: O pesquisador acompanhará/realizará o teste. Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação do teste e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o teste será interrompido e cancelado podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a), bem como qualquer elemento de identificação em imagens e em vídeos será mantido em sigilo e os resultados do estudo estarão à disposição do(a) senhor(a) quando este for finalizado. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações do CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!
Mariana Nioac de Salles
marinioac@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Anexo 1.D - Termo de consentimento de teste de usabilidade
(responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem*”. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição. Antes de confirmar a sua participação, o(a) senhor(a) poderá conversar com seus filhos, parentes ou amigos.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo desse teste** é propor um recurso agregador, colaborativo e aberto, de diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem para dar visão a situação atual de inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os demais funcionários (professores, profissionais de inclusão ou gestores), visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Em seguida, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise qualitativa categorial de cada uma. Esta etapa, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores e profissionais da equipe de inclusão por meio de métodos do Design Participativo. Ao final, as atividades serão testadas com os professores, profissionais de inclusão e alunos. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. Todo material será analisado por uma pedagoga com autismo. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e a família de pessoas com autismo.

RISCOS: O pesquisador acompanhará/realizará o teste. Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação do teste e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o teste será interrompido e cancelado podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a), bem como qualquer elemento de identificação em imagens e em vídeos será mantido em sigilo e os resultados do estudo estarão à disposição do(a) senhor(a) quando este for finalizado. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações do CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Mariana Nioac de Salles

marinioac@gmail.com

Nome do entrevistado: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Anexo 1.E - Termo de assentimento de teste de usabilidade
(menor)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa ***“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem***. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição. Antes de confirmar a sua participação, o(a) senhor(a) poderá conversar com seus responsáveis.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo desse teste** é propor um recurso agregador, colaborativo e aberto, de diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem para dar visão a situação atual de inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os demais funcionários (professores, profissionais de inclusão ou gestores), visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Após às entrevistas, a pesquisa segue com transcrição e a análise qualitativa categorial de cada uma. Em seguida, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores e profissionais da equipe de inclusão por meio de métodos do Design Participativo. Nesta etapa, as atividades serão testadas com os professores, profissionais de inclusão e alunos, incluindo o(a) senhor(a). Você usará lápis e papel para registrar as suas respostas. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. Todo material será analisado por pedagoga com autismo. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e à família de pessoas com autismo.

RISCOS: O pesquisador acompanhará/realizará o teste. Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação do teste e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o teste será interrompido e cancelado podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Para

participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cidade e data: _____

Nome do responsável: _____

Nome do menor: _____

Assinatura do menor: _____

Assinatura da pesquisadora Mariana Nioac de Salles: _____

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!
Mariana Nioac de Salles
marinioac@gmail.com

Anexo 1.F - Termo de assentimento de teste de usabilidade (pessoa com deficiência)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CEPq PUC-Rio, Fone: (21) 3527-1618

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Mestranda e pesquisadora responsável: Mariana Nioac de Salles | E-mail: marinioac@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Nada sobre nós, sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição. Antes de confirmar a sua participação, o(a) senhor(a) poderá conversar com seus responsáveis ou amigos.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Mariana Nioac de Salles** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (21) 3527-1595 ou através dos e-mails: marinioac@gmail.com (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora).

O **objetivo da pesquisa** é integrar relatos/ações sobre/de ensino-aprendizagem inscritos no contexto educacional da LBI com vistas a oportunizar o reconhecimento de experiências inclusivas por parte do formador e a diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem.

O **objetivo desse teste** é propor um recurso agregador, colaborativo e aberto, de diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem para dar visão a situação atual de inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo possui base qualitativa e baseia-se nos métodos de observação participante e Design Participativo. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa contemplará observações assistemáticas dentro uma sala de aula da instituição de ensino-aprendizagem no segmento do ensino fundamental dois, visando ao entendimento da rotina, das atividades motoras e cognitivas oferecidas na instituição e da sua resposta aos espaços e serviços. Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com os demais funcionários (professores, profissionais de inclusão ou gestores), visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência com inclusão, sua posição sobre formação de profissionais de ensino e sobre trocas de práticas inclusivas. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Após às entrevistas, a pesquisa segue com transcrição e a análise qualitativa categorial de cada uma. Em seguida, propõe novas soluções, concebidas em conjunto com professores e profissionais da equipe de inclusão por meio de métodos do Design Participativo. Nesta etapa, as atividades serão testadas com os professores, profissionais de inclusão e alunos. Eles usarão lápis e papel para registrar as suas respostas. A sessão de duração desse teste será de aproximadamente 15 minutos. A senhora analisará todo material coletado no tempo que desejar dentro de um dia. Estima-se que o total das etapas previstas terá duração de dois (2) meses, a contar do início do período de observação.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa em forma de uma cartografia para compreensão do cenário atual do recorte desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com um recurso para visualização do cenário atual de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem. Esse recurso vai beneficiar profissionais da educação e à família de pessoas com autismo.

RISCOS: O pesquisador acompanhará/realizará o teste. Não há riscos previsíveis ou desconfortos na aplicação do teste e o pesquisador também não irá incentivar nenhuma atividade que possa levar a algum risco de qualquer espécie. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o teste será interrompido e cancelado podendo haver indenização caso ocorra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todo o teste será gravado em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. Serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Nioac de Salles e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado **“Nada de nós sem nós” Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos e de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cidade e data: _____

Nome do responsável: _____

Nome da pessoa com deficiência: _____

Assinatura da pessoa com deficiência: _____

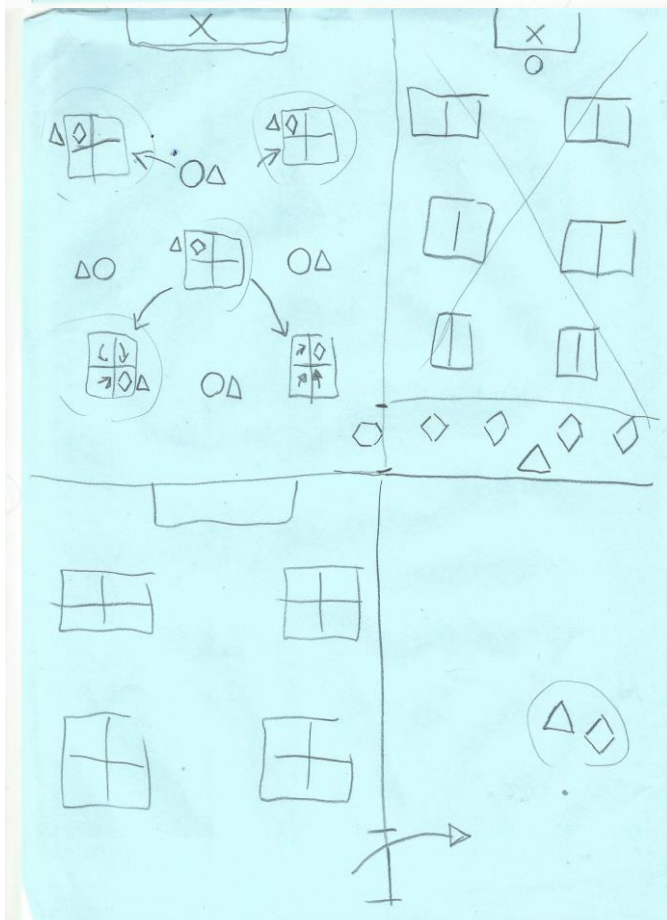
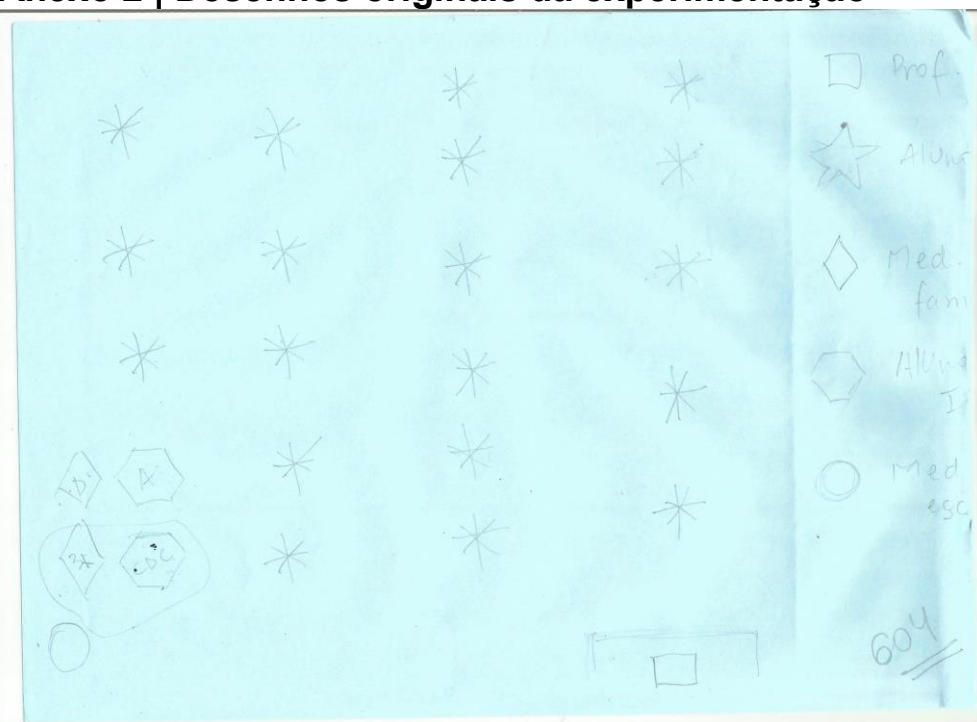
Assinatura da pesquisadora Mariana Nioac de Salles: _____

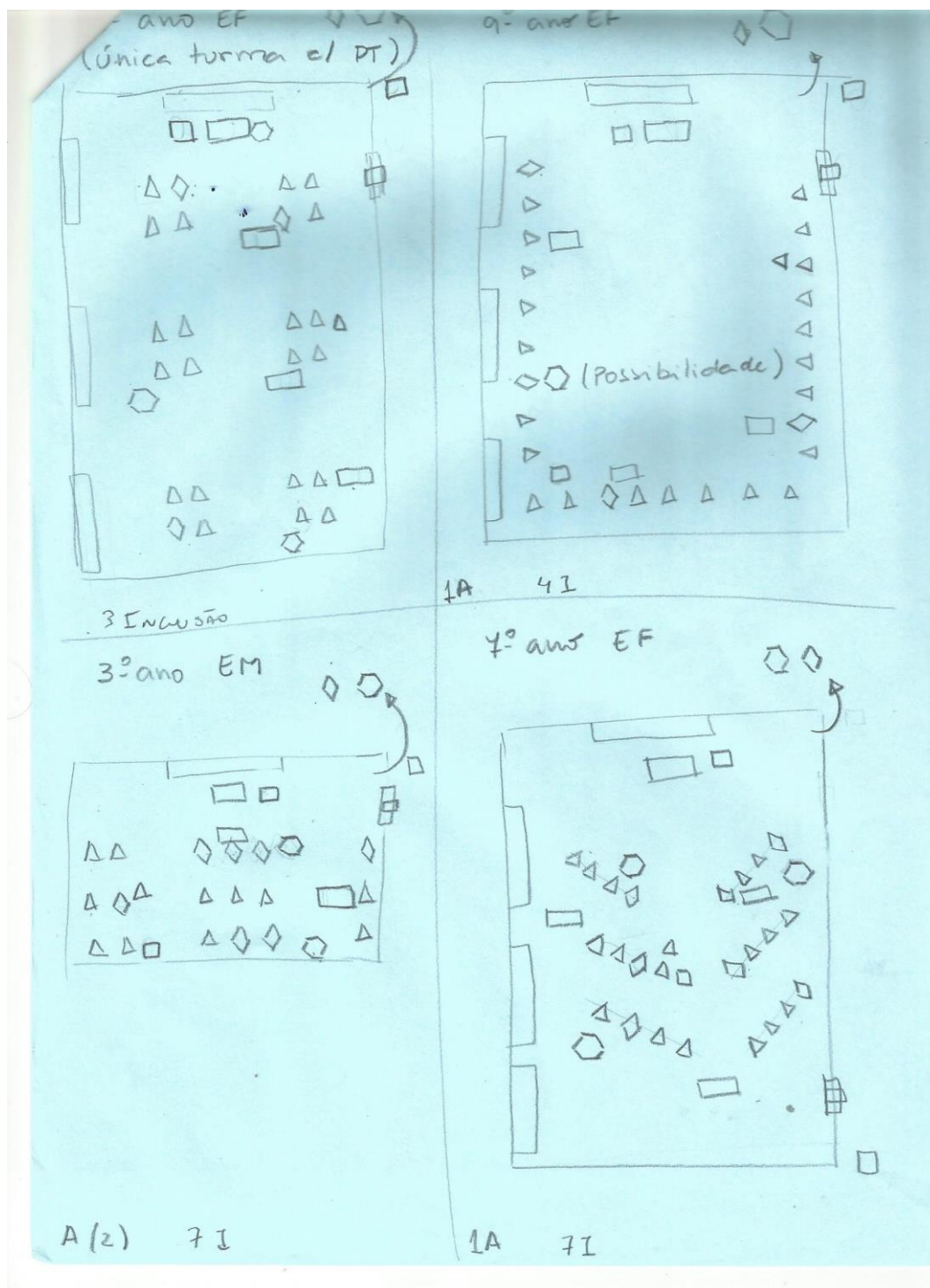
Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

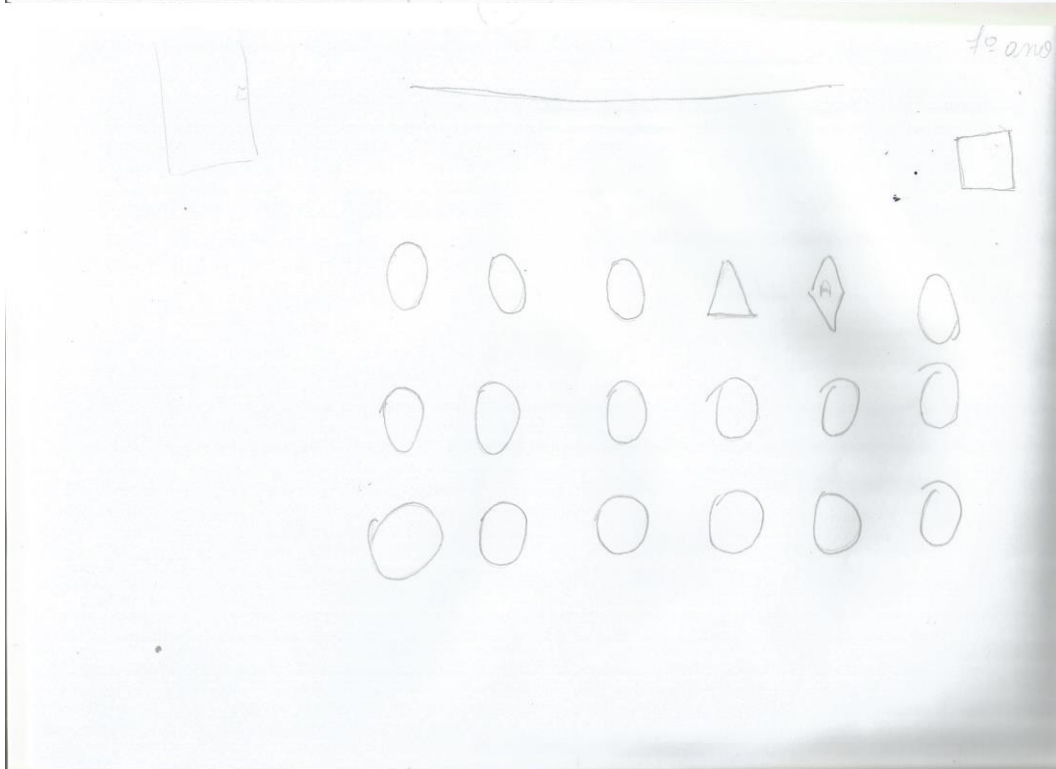
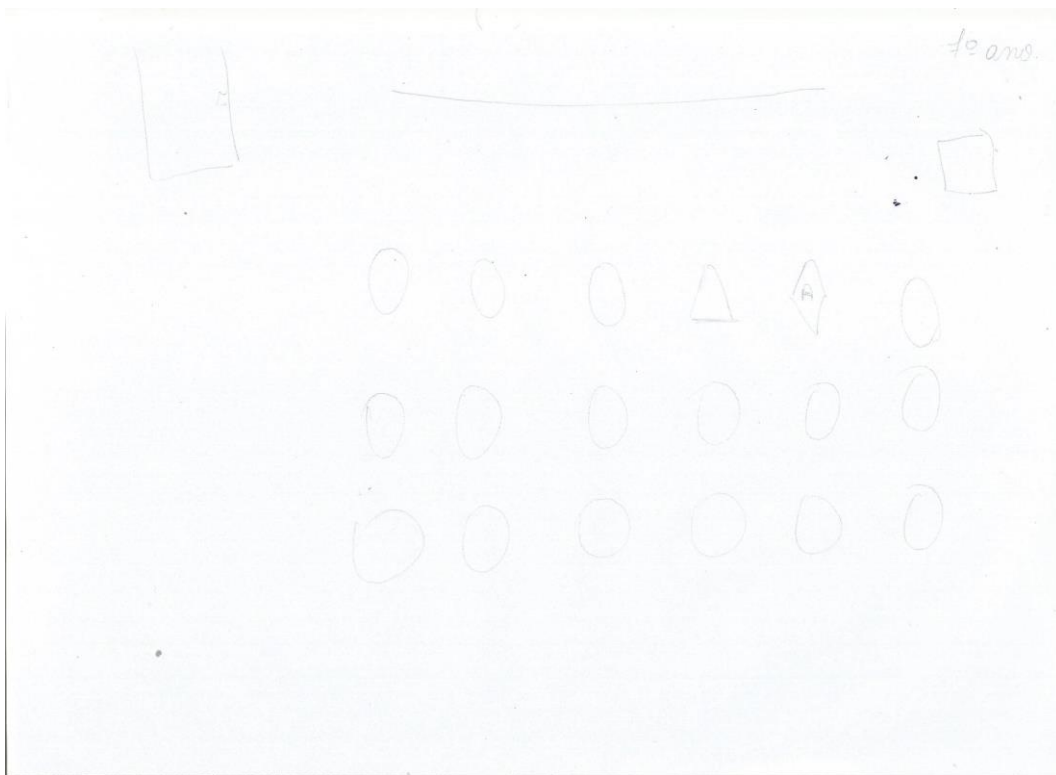
Mariana Nioac de Salles

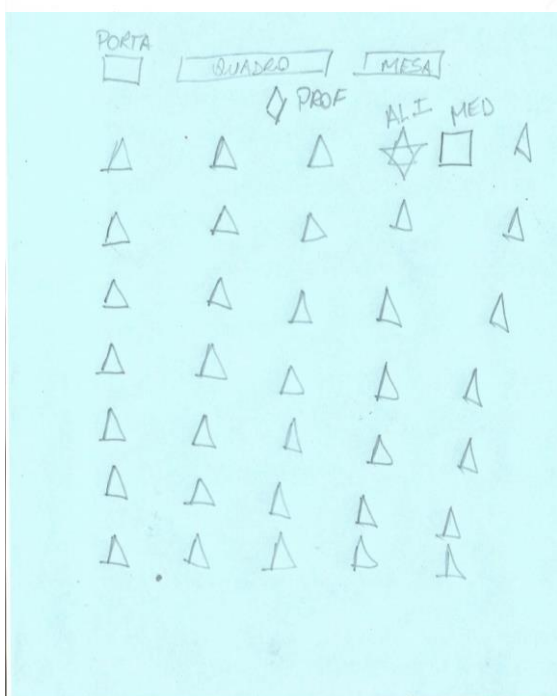
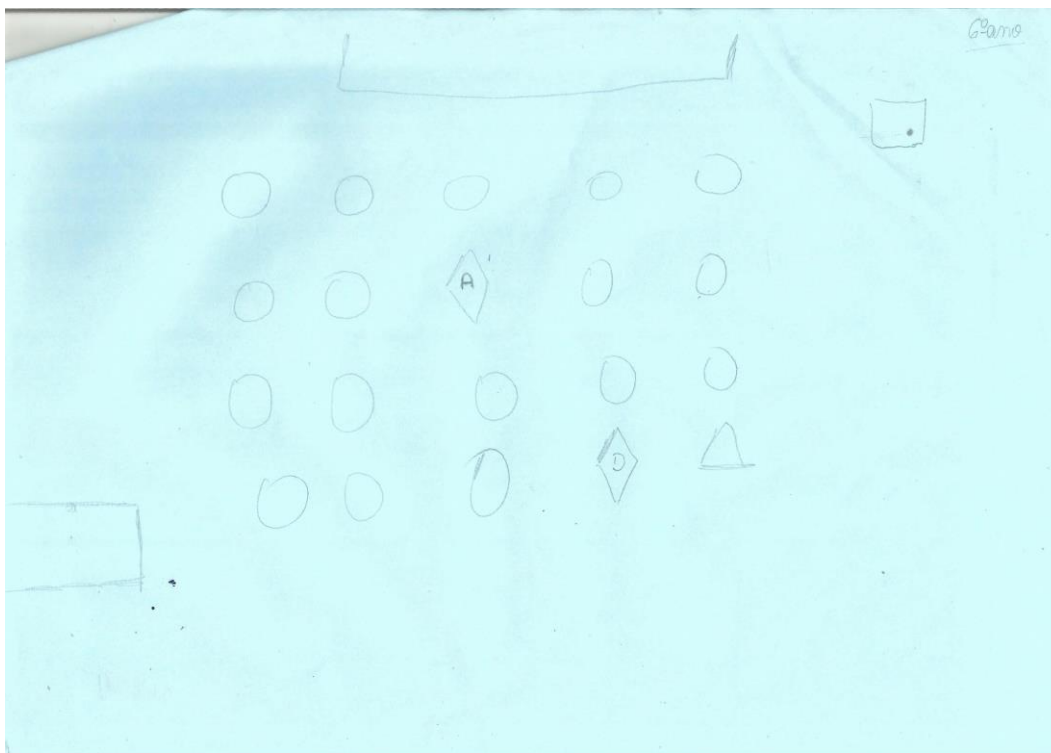
marinioac@gmail.com

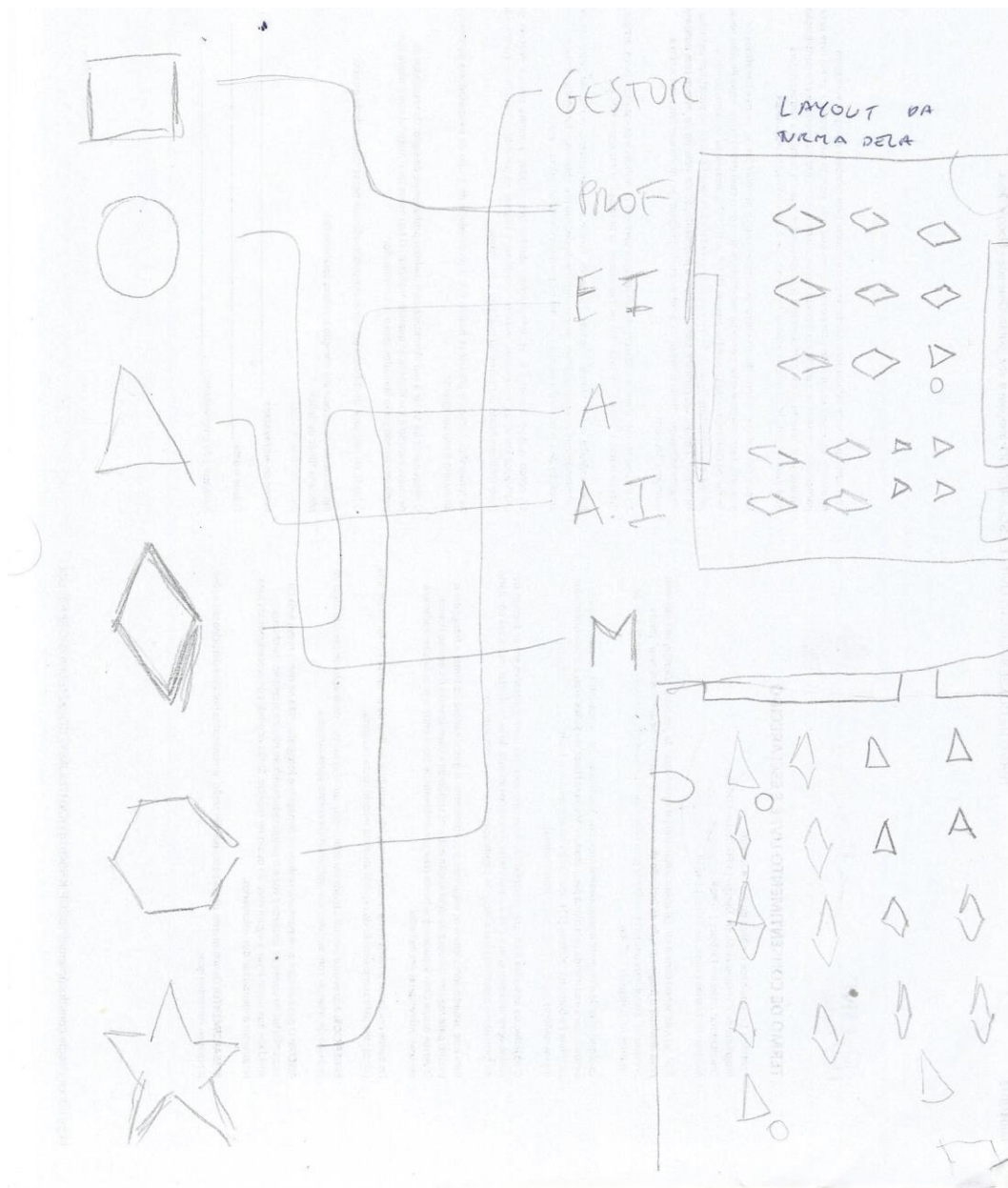
Anexo 2 | Desenhos originais da experimentação











Anexo 3 | Carta de aprovação no Comitê de Ética da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio
Parecer Nº 36/2018

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: "Nada sobre nós, sem nós" Design, um caminho para diminuir a fragmentação da inclusão da criança com autismo na aprendizagem. (Departamento de Artes e Design da PUC-Rio)

Autora: Mariana Nioac de Salles (Mestranda do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio)

Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz (Professora do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa de natureza qualitativa visa discutir e investigar os processos de ensino-aprendizagem e o processo de inclusão de crianças com autismo. Será realizada com profissionais e familiares de crianças matriculadas em três escolas particulares e uma escola especializada (inclusiva) da cidade do Rio de Janeiro. Prevê o uso de observação, entrevista semiestruturada e aplicação de teste de usabilidade.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento. Na apresentação da dissertação devem ser anexadas as autorizações das instituições de ensino para o desenvolvimento da pesquisa.

Parecer: Favorável

Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Profª. Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2018

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br